



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΒΟΥΡΛΕΤΣΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο «επαγγελματίας» εκπαιδευτικός: Η περίπτωση της
συνεργασίας εντός και εκτός της σχολικής του
Μονάδας

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Πυργιωτάκης Γεώργιος
Αναπληρωτής καθηγητής

Καλδή Σταυρούλα
Επίκουρος καθηγήτρια

Βόλος, Ιούνιος 2011



Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΒΟΥΡΛΕΤΣΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο «επαγγελματίας» εκπαιδευτικός: Η περίπτωση της
συνεργασίας εντός και εκτός της σχολικής του
μονάδας**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ

Πυργιωτάκης Γεώργιος
Αναπληρωτής καθηγητής

Καλδή Σταυρούλα
Επίκουρος καθηγήτρια

Βόλος, Ιούνιος 2011

Στη Ναταλία...

Ευχαριστίες

Πριν την επίσημη κατάθεση της παρούσας μελέτης ως διπλωματικής εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω τα πρόσωπα εκείνα, που συνέβαλαν στην τελική της διαμόρφωση.

Καταρχήν θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον κ. Γιώργο Πυργιωτάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή, πρώτο επιβλέποντα, τόσο για τη θετική του ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα μου για όλα τα μαθήματά του, υποχρεωτικά και επιλογής, στα οποία αξιολογήθηκα με άριστα δέκα, όσο, και πολύ περισσότερο για την από κοινού επιλογή του θέματος της παρούσας μελέτης, για την τελική ποιοτική διαμόρφωση της οποίας αφιέρωσε αρκετές από τις ώρες συνεργασίας τους με τους φοιτητές.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω, επίσης, στην κ. Σταυρούλα Καλδή, Επίκουρη Καθηγήτρια, δεύτερη επιβλέπουσα, η οποία αφιέρωσε αρκετό από τον ελεύθερο της χρόνο για τη σημαντική βελτίωση, κυρίως, του εμπειρικού μέρους της μελέτης.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Βόλου, οι οποίοι όχι μόνο με δέχθηκαν με εγκαρδιότητα στο χώρο εργασίας τους, αλλά και αφιέρωσαν αρκετό χρόνο για τις συνεντεύξεις που στήριξαν το εμπειρικό μέρος της παρούσας μελέτης.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων, των αντιλήψεων, των στάσεων και των ιδεών των Εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας τους με το ανθρώπινο δυναμικό που εμπλέκεται στο έργο τους (συναδέλφους, διευθυντή σχολείου, μαθητές και γονείς) και ειδικότερα τη σημασία της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών επέδρασαν στις κοινωνικο-εκπαιδευτικές αξιώσεις στο σχολείο και το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, με τον τελευταίο να οφείλει να ανταποκρίνεται σε αυτά ως «επαγγελματίας».

Τα διάφορα μοντέλα που αναπτύχθηκαν για τον «επαγγελματία» εκπαιδευτικό κατά τις τελευταίες δεκαετίες δίνουν έμφαση στη συνεργασία του με τους συναδέλφους του, σε διάφορους τομείς όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τη διδασκαλία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ οι συνεργασίες μπορούν να πραγματοποιούνται μέσα από έναν «κριτικό φίλο», δίκτυα μάθησης, και επαφές με την Ανώτατη Εκπαίδευση. Τέτοιες συνεργασίες έχουν πολλαπλά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους, αλλά ενέχουν και κάποιους «κινδύνους».

Το θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης συμπληρώνεται από ένα εμπειρικό και συγκεκριμένα από μια ποιοτική έρευνα με συλλογή δεδομένων μέσω ημιδομημένης συνέντευξης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση τις αρχές της προσέγγισης της Ολοκληρωμένης Θεωρίας (διεθνής όρος Grounded Theory).

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυσή τους δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν απόλυτα θετική στάση απέναντι στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, προσπαθώντας, έτσι, να αποφύγουν την απομόνωσή τους, μέσα από τη σύναψη «κριτικών φίλων» και δικτύων, ακόμα και με σχολεία του εξωτερικού.

Τέλος, στα συμπεράσματα γίνονται εμφανή τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα και οι «κίνδυνοι» της συνεργασίας, ενώ διαπιστώνεται συνάφεια ανάμεσα στις συνεργατικές πρακτικές και το φόρτο εργασίας του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά

Επαγγελματίας εκπαιδευτικός, μοντέλα επαγγελματισμού, συνεργασία εκπαιδευτικών, συναδελφικότητα, τομείς συνεργασίας, δίκτυα σχολείων, κριτικές φιλίες, φόρτος εργασίας εκπαιδευτικού

Abstract

The purpose of this study is to investigate the views, perceptions and attitudes of Elementary School teachers regarding the value of cooperation with the people involved in their work and, in particular the cooperation with their colleagues.

The characteristics of contemporary societies impacted on social and educative claims about the school and the role of contemporary school teacher, with the latter being required to respond to a series of new demands and challenges as a "professional" person.

The various models developed for the "professional" school teacher in recent decades, emphasize the collaboration with his colleagues in areas such as the curriculum, teaching and their professional development. Such partnerships can be realized through a "critical friend", learning networks and contacts with higher education.

Such collaborations have also multiple benefits for all people involved, nevertheless, they are followed by some "risks".

The empirical part of the study is qualitative and data were collected through semi-structured interviews, which offer the opportunity to answer some important topics about school teachers' professional co-operation with the people involved in their work. The analysis of the data was based on the principles of the approach of the Grounded Theory.

The conclusions from the analysis show that the teachers have quite a positive attitude towards the cooperation with their colleagues, trying to escape their isolation through making "critical friends" and networks, even with schools abroad. Finally, the teachers highlight the major advantages and "risks" of cooperation, while, at the same time, they associate the collaborative practices with the workload of the contemporary school teacher.

Keywords

Professional school teacher, models of professionalism, cooperation on education, collaboration, partnership, areas of cooperation, school networks, critical friends, teacher workload

Ο «επαγγελματίας» εκπαιδευτικός: Η περίπτωση της συνεργασίας εντός και εκτός της σχολικής του μονάδας

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 1 : Προϋποθέσεις και συζητήσεις.....	10
1.1 Οι νέες τεχνολογικές-επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης γενικά.....	10
1.2 Σύγχρονες κοινωνικο-εκπαιδευτικές αξιώσεις στο σχολείο ως «αυτόνομη» σχολική μονάδα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	11
1.3 Η διδασκαλία ως επαγγελματική δραστηριότητα: Έννοια και σημασία	13
1.4 Οι συνθήκες εργασίας στην «επαγγελματική ανάπτυξη» του εκπαιδευτικού	16
Κεφάλαιο 2 : Ιστορική επισκόπηση και σύντομη εξέταση των σχετικών ερευνών και μοντέλων	20
2.1 Σε προηγούμενες δεκαετίες έως το 2000.....	20
2.1.1 Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής	20
2.1.2 Το μοντέλο του Eraut.....	22
2.1.3 «Επαγγελματίας» ή «ερασιτέχνης» ;.....	22
2.1.4 Οι έρευνες του Kelchtermans και του Nelson	24
2.1.5 Η νέα εκδοχή και οι θεμελιώδεις αρχές	25
2.2 Η συζήτηση στη δεκαετία του 2010.....	26
2.2.1 Βασικές διαστάσεις στην επαγγελματική του ταυτότητα γενικά	26
2.2.2 Ο νέος «επαγγελματίας» εκπαιδευτικός	28
2.2.3 Ο εκπαιδευτικός ως σύγχρονος «μάνατζερ»	29
2.2.4 Ο εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Πληροφορίας	30
2.2.4 Ο εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική-ανθρωπιστική διάσταση του έργου του	32
2.3 Συμπεράσματα	33
Κεφάλαιο 3 : Οι συνεργασίες ως βασικό συστατικό στοιχείο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού	36
3.1 Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους εκπαιδευτικούς	36
3.1.1 Σύντομη αναδρομή	36
3.1.2 Τομείς συνεργασίας	37
3.1.3 Κριτικές φιλίες	39
3.1.4 Δίκτυα μάθησης.....	40
3.1.5 Η αμοιβαία συνεργασία με την πανεπιστημιακή κοινότητα	41

3.1.6	Κριτική αποτίμηση-συμπεράσματα	43
3.1.6.1	Επαγγελματικά οφέλη	43
3.1.6.2	Πιθανοί «κίνδυνοι» και επισημάνσεις	47
3.1.6.3	Συμπεράσματα	51
3.2	Η συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας	52
3.3	Η συνεργασία με τους μαθητές του	55
3.4	Η συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών	57
Β' ΜΕΡΟΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ		62
Κεφάλαιο 4 : Μεθοδολογία Έρευνας		62
4.1	Η ποιοτική έρευνα	62
4.2	Σκοποί και στόχοι	63
4.3	Η συνέντευξη ως μέσο συλλογής υλικού	64
4.4	Το δείγμα	66
4.5	Η ανάλυση των δεδομένων	68
Κεφάλαιο 5 : Παρουσίαση και σχολιασμός αποτελεσμάτων		70
5.1	Η σημασία της συνεργασίας στο δημοτικό σχολείο γενικά	70
5.2	Τομείς και ζητήματα συνεργασίας	72
5.3	Κριτικές φιλίες	76
5.4	Συνεργασία με άλλα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	78
5.5	Συνεργασία με την Ανώτατη Εκπαίδευση	81
5.6	Τα οφέλη της συνεργασίας	83
5.7	Κίνδυνοι και επισημάνσεις	86
5.8	Σχέση συνεργατικών πρακτικών και φόρτου εργασίας	88
5.9	Συμπεράσματα και συζήτηση	91
5.10	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	95
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		96
ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ		101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ		102

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο έρευνας και μελέτης τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε αυτοί εργάζονται στο ίδιο είτε σε διαφορετικά δημοτικά σχολεία και κατά συνέπεια εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο των Παιδαγωγικών.

Δεδομένου ότι οι συνεχώς αυξανόμενες κοινωνικο-εκπαιδευτικές αξιώσεις στο σχολείο και απαιτήσεις από το «κύτταρο» του, τον εκπαιδευτικό, οδηγούν τον τελευταίο στην υιοθέτηση ενός περισσότερο «επαγγελματικού» προφίλ, κρίνεται σκόπιμο να εξεταστούν τα χαρακτηριστικά αυτού του νέου επαγγελματία.

Στο πρώτο κεφάλαιο, λοιπόν, αναφέρονται οι εξελίξεις αυτές που επηρεάζουν το χώρο της εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά εκείνα που σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003: 23-37) υποστηρίζουν τον επαγγελματικό ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Επιπλέον, επεξηγείται ο χαρακτηρισμός της διδασκαλίας ως «ημι-επαγγελματικής» δραστηριότητας από τον Etzioni το 1969 και δίνεται από τον Day ο ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης ως της *«της διαδικασίας μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευση τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας»* (Day, 2002: 28).

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια επισκόπηση επιλεγμένων ερευνών και μοντέλων επαγγελματισμού από το 1975 μέχρι και τις μέρες μας. Έτσι, βλέπουμε σε πρώτη φάση, τον εκπαιδευτικό-ερευνητή του Stenhouse (1975), το μοντέλο του Eraut, τη διάκριση ανάμεσα στον «επαγγελματία» και τον «ερασιτέχνη» δάσκαλο από τον Edward Said (1993), τις έρευνες του Kelchtermans και του Nelson, αλλά και μια νέα εκδοχή της επαγγελματικότητας με τις θεμελιώδεις αρχές της.

Σε δεύτερη φάση, γίνεται μια επισκόπηση της συζήτησης για τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού μετά το 2000, ξεκινώντας από τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Beijaard και συν., 2000). Η εξέταση συνεχίζεται με το μοντέλο του Γκρίτσιου (2006) και τον εκπαιδευτικό ως σύγχρονο «μάνατζερ» (Ντούσκας, 2007) και κλείνει με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού στις μέρες μας και την Κοινωνία της Πληροφορίας.

Όλα τα μοντέλα τονίζουν την ανάγκη για συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του, όπως και την ανάγκη ο ίδιος να *«είναι και να φέρεται ως επαγγελματίας»*.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται οι παράγοντες και οι φορείς με τους οποίους συνεργάζεται ένας εκπαιδευτικός και συγκεκριμένα με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους συναδέλφους του, τους μαθητές του και τους γονείς των μαθητών, με την έμφαση να δίνεται στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του.

Στην παρούσα μελέτη, λοιπόν, εξετάζονται κυρίως οι τομείς τους οποίους αφορά η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών με βάση τις έρευνες των Goddard, Υ., Goddard, R. και Tschannen-Moran (2007), οι «κύκλοι» μέσα στους οποίους λαμβάνει χώρα η μάθηση (Huberman, 1995), οι «κριτικές φιλίες» του Day (2002), τα δίκτυα σχολείων του Huberman (1995) και οι συνεργασίες με την Ανώτατη Εκπαίδευση, τις οποίες διερεύνησε ο Eraut (1994) και ο Day (2002).

Στη συνέχεια, συνοψίζονται τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τη βοήθεια των 3 τομέων τους οποίους ανέπτυξε ο Johnson το 2003: ηθική στήριξη, φρόνημα και μάθηση του εκπαιδευτικού. Ασφαλώς, δεν παραλείπεται ο προβληματισμός ούτε για μερικούς «κινδύνους» που ενυπάρχουν σε μια συνεργασία ούτε για τη σχέση ανάμεσα στις συνεργατικές πρακτικές και το φόρτο εργασίας ενός εκπαιδευτικού.

Διαπιστωμένης της απουσίας μιας σχετικής εμπειρικής έρευνας στην ελληνική βιβλιογραφία, παρουσίαζε ενδιαφέρον η διεξαγωγή μιας έρευνας που να αφορά τις απόψεις, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις ιδέες των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παιδαγωγική σημασία της συνεργασίας στο πλαίσιο του διδακτικού τους έργου και ειδικότερα στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής έρευνας και βασίστηκε σε δεδομένα ημιδομημένων συνεντεύξεων που μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν για να γίνει η επεξεργασία τους. Η επεξεργασία αυτή βασίστηκε στις αρχές της Ολοκληρωμένης Θεωρίας (διεθνής όρος Grounded Theory), που εστιάζει στην παραγωγή μιας θεωρίας αυστηρά με βάση τα εμπειρικά δεδομένα, χωρίς δηλαδή να είναι αφηρημένη.

Το δείγμα που εξετάστηκε ως προς τους βασικούς άξονες της έρευνας αποτελείται από 23 εκπαιδευτικούς και διευθυντές Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Βόλου. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας που συσχετίζονται με το θεωρητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται στο τελευταίο, το πέμπτο κεφάλαιο. Τους άξονες της έρευνας αποτελούν: η παιδαγωγική σημασία της συνεργασίας στο

δημοτικό σχολείο γενικά, οι τομείς και τα ζητήματα της συνεργασίας, οι «κριτικές φιλίες», τα δίκτυα των σχολείων, η συνεργασία με την Ανώτατη Εκπαίδευση, τα οφέλη της συνεργασίας, οι «κίνδυνοι» της συνεργασίας και η σχέση των συνεργατικών πρακτικών με το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού.

Τέλος, διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, με μεγαλύτερο δείγμα, με εμπλουτισμό των ερευνητικών μεθόδων και με ευρύτερους συσχετισμούς της συνεργασίας με νέους παράγοντες.

Κεφάλαιο 1 :

Προϋποθέσεις και συζητήσεις

1.1 Οι νέες τεχνολογικές-επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης γενικά

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν λάβει χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο σημαντικές επιστημονικές και τεχνολογικές αλλαγές, που έχουν ως συνέπεια την αναπόφευκτη ανάγκη να αποκτούν οι σύγχρονες κοινωνίες μια ταυτότητα εντελώς διαφορετική από τη μέχρι τώρα. Τα σπουδαία επιστημονικά επιτεύγματα σε πολλούς τομείς, όπως στην Πληροφορική και τη Γενετική, και η υπερβολική ανάπτυξη της τεχνολογίας, η έκρηξη της πληροφορίας στην «Ψηφιακή Εποχή», η οικονομική παγκοσμιοποίηση και οι πολιτικές εξελίξεις, η κρίση των θεσμών, κυρίως της οικογένειας, και η δημιουργία παγκόσμιων αξιών, η πολυπολιτισμικότητα, αλλά και τα σημαντικά πολιτιστικά επιτεύγματα, διαποτίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες με εντελώς νέα χαρακτηριστικά. Στις ραγδαίες αυτές εξελίξεις αναφέρεται και ο Ξωχέλλης, ο οποίος συνοψίζοντας τα πιο βασικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών αναφέρει τα παρακάτω. Έτσι, οι σύγχρονες κοινωνίες:

- της «γνώσης και της πληροφορίας» είναι διαποτισμένες από τα επιτεύγματα της επιστήμης και τις εφαρμογές της τεχνολογίας,
- ιδιαίτερο τους γνώρισμα, που χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό αξιών (value pluralism), είναι και το πολυπολιτισμικό τους προφίλ, εξαιτίας των μετακινήσεων και της επικοινωνίας των λαών,
- διακρίνονται για το δημοκρατικό τρόπο πολιτικής οργάνωσής τους, οι αρχές του οποίου είναι ανάγκη να καλλιεργηθούν στους νέους,
- εμφανίζουν δημογραφική γήρανση, αφού ο ρυθμός ανάπτυξης είναι ιδιαίτερα μικρός. (Ξωχέλλης, 2006: 15-39)

Οι εξελίξεις αυτές και οι συνέπειές τους δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Εξάλλου η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται αναμφισβήτητα από μια σειρά παραγόντων, όπως είναι ο εκπαιδευτικός, η υλικοτεχνική υποδομή και η οργάνωση του σχολείου, η διοίκησή του, αλλά και η εκπαιδευτική πολιτική. Ο εκπαιδευτικός, όμως, αποτελεί αναμφίβολα τον σημαντικότερο από όλους

αυτούς παράγοντες, με συνέπεια να βρισκόμαστε μπροστά σε μια ανάγκη για διαφοροποίηση του ρόλου του σε συνάρτηση, βέβαια, με τις νέες κοινωνικο-εκπαιδευτικές αξιώσεις για το σχολείο.

1.2 Σύγχρονες κοινωνικο-εκπαιδευτικές αξιώσεις στο σχολείο ως «αυτόνομη» σχολική μονάδα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Με βάση τα σύγχρονα κοινωνικά-παιδαγωγικά δεδομένα, είναι ανάγκη το σχολείο να διαμορφώνει ανάλογα τα περιεχόμενα μάθησης και να αξιοποιεί κάθε νέο επίτευγμα της επιστήμης και της τεχνολογίας όχι ως αυτοσκοπό, αλλά κυρίως προς όφελος των μαθητών ως αναπτυσσόμενων ατόμων. Άλλωστε, έτσι συνδέεται η σχολική γνώση με την καθημερινή ζωή των παιδιών, στην οποία κυριαρχούν κάθε είδους εφαρμογές της τεχνολογίας. Το σχολείο οφείλει, επιπλέον, να εκμεταλλεύεται τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας, προκειμένου να βοηθά το μαθητή να αποδέχεται το συμμαθητή του, συμπεριλαμβανομένου εκείνου που προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, και να αλληλεπιδρά δημιουργικά μαζί του, προκειμένου η ετερότητα να γίνει παραγωγική (Γκόβαρης, 2004: 291). Ο κοινωνικοποιητικός λειτουργικός ρόλος του σύγχρονου σχολείου εκπληρώνεται, επομένως, κάτω από νέες συνθήκες.

Πέραν αυτών, η καλλιέργεια των αρχών της δημοκρατικής οργάνωσης οφείλει να πραγματοποιείται με τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την εσωτερική λειτουργία του σχολείου τους, αλλά και την παιδαγωγική αξιοποίηση συγκρούσεων που προκύπτουν στη σχολική τάξη. Το σχολείο, γενικότερα, οφείλει να ενθαρρύνει τη συνεργασία και να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να επιχειρηματολογούν, να αναπτύσσουν διάλογο, να καταρτίζουν σχέδια κοινής δράσης και να αντιμετωπίζουν με τον τρόπο αυτό προβληματικές καταστάσεις. Πέρα από τις γνώσεις, δηλαδή, έχει χρέος να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ο οποίος εθίζεται στην κριτική σκέψη και υιοθετεί τα ιδανικά της ειρηνικής συμβίωσης και της δικαιοσύνης.

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό σε προηγούμενες εποχές, εφόσον ήθελε να θεωρείται επιτυχημένος, αρκούσε να είναι σοβαρός, αυστηρός και να «μεταδίδει» πλήθος γνώσεων στους μαθητές του, που απλά τις «δέχονταν» χωρίς ουσιαστική

συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, επιδίωκε τη διάπλαση του «ηθικού» χαρακτήρα των μαθητών του ή απλά εφάρμοζε έναν «οδηγό», όπως τον «Οδηγό της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου» του Ιωάννη Κοκκώνη (Πυργιωτάκης, 2002). Κυριαρχούσε, βέβαια, η αντίληψη ότι ο δάσκαλος αυτής εποχής επιτελούσε ένα «λειτουργήμα».

Αν συνειδητοποιήσουμε, όμως, ότι ο ρόλος του σχολείου στις μέρες μας δεν πρέπει να περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων και στάσεων, αλλά μεταξύ άλλων και σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ 303B/13-03-2003) έχει ως αποστολή να αναπτύξει στους μαθητές την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες για την αξιοποίηση του πλήθους των πληροφοριών που δέχονται καθημερινά, τότε διαπιστώνουμε ότι και το «κύτταρο» του σύγχρονου σχολείου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της εποχής μας δεν είναι δυνατό να παραμείνει ίδιος με εκείνον σε προηγούμενες εποχές. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι συνερευνητής των μαθητών του, καθοδηγώντας τους στη διαδικασία απόκτησης χρήσιμων γνώσεων (με «νόημα»), ενθαρρύνοντάς τους να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους, να συνεργάζονται και τελικά να ολοκληρώνονται ως προσωπικότητες.

Προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο του αυτό, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει συνεχώς να βελτιώνεται, να εμπλουτίζει τις γνώσεις του, να στοχάζεται πάνω στις μεθόδους και τις πρακτικές του και κυρίως να συνεργάζεται με τους μαθητές του, τους συναδέλφους του και όποιον άλλο θα μπορούσε να τον βοηθήσει στη διαδικασία της δικής του ανάπτυξης και των μαθητών του. Με βάση τις «υποχρεώσεις» του αυτές, ενισχύεται στις μέρες μας η άποψη ότι ο δάσκαλος είναι ένας «επαγγελματίας» και όχι ένας λειτουργός (Day, 2002: 21-35).

Αναπόφευκτα, λοιπόν, τα τελευταία χρόνια ξεκίνησε ευρεία συζήτηση στην παιδαγωγική βιβλιογραφία, ελληνική και κυρίως ξενόγλωσση, σχετικά με τον «επαγγελματισμό» του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

1.3 Η διδασκαλία ως επαγγελματική δραστηριότητα: Έννοια και σημασία

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003: 23-27), ο «επαγγελματικός» ρόλος του εκπαιδευτικού και η διδασκαλία ως «επάγγελμα» προβλήθηκαν ιδιαίτερα στην περίοδο μεταξύ του 1965 και του 1975. Στα χρόνια αυτά ορίστηκε εκ νέου ο ρόλος του, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στα χρόνια μας, η θέση του περιλαμβάνει τόσο γραφειοκρατικές αρμοδιότητες, ως να ήταν ένας οποιοδήποτε υπάλληλος, όσο και επαγγελματικές, αφού χρησιμοποιεί όσο πιο αποδοτικά μπορεί τον «εξοπλισμό» του, δηλαδή την επαγγελματική του κατάρτιση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του έργου του και κυρίως στις απαιτήσεις εκείνων που είναι αποδέκτες του έργου του.

Είναι, όμως, ο εκπαιδευτικός ένας επαγγελματίας, όπως τα παραδοσιακά επαγγέλματα του δικηγόρου και του γιατρού; Το ερώτημα αυτό τίθεται γιατί κάθε «επαγγελματίας» διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους άλλους απασχολούμενους και τα οποία, σύμφωνα με τους Talbert και Mclaughlin, είναι τα εξής :

- μια εξειδικευμένη βάση γνώσης- μια τεχνική κουλτούρα,
- μια δέσμευση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των πελατών του- μια ηθική παροχής υπηρεσιών,
- μια ισχυρή συλλογική ταυτότητα- μια επαγγελματική δέσμευση και
- συναδελφικό αντί γραφειοκρατικό έλεγχο για την πρακτική και το επαγγελματικό τους επίπεδο- μια επαγγελματική αυτονομία. (Talbert & Mclaughlin, 1994: 123-153)

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον έλεγχο του επαγγελματικού τους επιπέδου και γι' αυτόν το λόγο η διδασκαλία θεωρείται από τον Etzioni (1969), μαζί με άλλες δραστηριότητες, ως «ημι-επαγγελματική» δραστηριότητα. Ο Day (2002: 42) υποστηρίζει πως αυτή η αντιμετώπιση απέναντι στους δασκάλους, τους καθιστά «τεχνικούς», με την έννοια ότι σε κάποιο βαθμό χάνουν την αυτονομία και την ελεύθερη βούληση που χαρακτηρίζει το επάγγελμά τους και η αποστολή τους συρρικνώνεται στην εκπλήρωση προκαθορισμένων στόχων επίδοσης. Ο δάσκαλος δεν αποτελεί πια έναν εντελώς αυτόνομο επαγγελματία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχει χάσει το κύριο

επαγγελματικό του έργο, αυτό της λήψης αποφάσεων με γνώμονα το συμφέρον των μαθητών του μέσα στη σχολική αίθουσα.

Δεδομένου, επομένως, ότι παρά τις αντιξοότητες ο εκπαιδευτικός έχει μια σχετική ελευθερία μέσα στην τάξη του για να λαμβάνει αποφάσεις και να διαμορφώνει τη διδασκαλία του, μπορούμε, σύμφωνα με τους Hoyle και Megarry να διακρίνουμε δύο τύπους επαγγελματιών, τον περιορισμένο και το διευρυμένο, αν και οι όροι αυτοί δεν έχουν ισχύ στις μέρες μας (Hoyle και Megarry, 1980: 49).

Ο «περιορισμένος επαγγελματίας» υποστηρίζει την αυτονομία του εντός της σχολικής αίθουσας. Δεν ενδιαφέρεται, έτσι, να αξιολογήσει το έργο του συγκρίνοντάς το με το έργο άλλων εκπαιδευτικών, ενώ δεν νιώθει ότι δεσμεύεται από τη θεωρία (προτιμά την εμπειρία), χωρίς να σημαίνουν όλα τα παραπάνω ότι δεν νοιάζεται για την ανάπτυξη κάθε μαθητή του. Ο διευρυμένος επαγγελματίας, αντίθετα, δίνει έμφαση στη θεωρία και αναζητά τις τελευταίες εξελίξεις στον τομέα της έρευνας. Θεωρεί τη διδασκαλία του ως ένα μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου, το οποίο περιλαμβάνει τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και την αξιολόγηση του έργου του μέσα από τη συνεργασία αυτή.

Ενώ οι παραπάνω όροι δεν έχουν ισχύ στις μέρες μας, η προ δεκαετιών θέση του Lawrence Stenhouse (1975: 144), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας οφείλει να επιδιώκει την προσωπική του ανάπτυξη με ατομική πρωτοβουλία και μελέτη, με στοχασμό πάνω στο έργο των συναδέλφων του και μέσω του πειραματισμού στη σχολική αίθουσα, βρίσκεται πολύ πιο κοντά στα σύγχρονα μοντέλα που αφορούν τον επαγγελματία εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Μια έρευνα των Wise, Darling - Hammond, McLaughlin και Bernstein το 1984 σε 32 πόλεις στην Αμερική σχετικά με τις πρακτικές της αξιολόγησης, ανέδειξε τέσσερις βασικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία, η οποία φάνηκε ότι μπορεί να θεωρείται ως:

- *Εργασία (labour)*, αφού οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με την υποχρέωση να εφαρμόζουν τα πρότυπα που τους υπαγορεύουν οι εξωτερικές αρχές επίβλεψης και ελέγχου.
- *Τεχνική (craft)*, αφού μπορεί κανείς να διακρίνει διάφορες δεξιότητες και ικανότητες του εκπαιδευτικού που αξιολογούνται περιοδικά και διακρίνουν τον

«καλό» από τον «αρχάριο» δάσκαλο, όπως και από το δάσκαλο των «ειδικών θεμάτων».

- *Επάγγελμα (profession)*, με την έννοια ότι κάθε δάσκαλος διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες, τις οποίες αναπτύσσει και χρησιμοποιεί με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά, σύμφωνα με την κρίση του. Στη διαδικασία αυτή μπορεί να παρακολουθείται από συναδέλφους τους, αλλά κυρίως είναι ο ίδιος εκείνος που παρακολουθεί την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του.
- *Τέχνη (art)*, αφού δεν μπορεί να παραγνωριστεί η προσωπική φύση της διδασκαλίας, που ποτέ δεν είναι προκαθορισμένη και σταθερή.

O D. Hargreaves (1994: 423-438) απ' την πλευρά του, θεωρεί πως βρισκόμαστε ενόψει ενός «νέου επαγγελματισμού» του εκπαιδευτικού των ημερών μας, εξέλιξη στην οποία συμβάλλουν οι αντιφατικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια: απ' τη μία αυξάνονται τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται η σημασία της διαβίου εκπαίδευσης και δίνεται έμφαση στην ομαδική εργασία και τη συνεργασία, ενώ απ' την άλλη οξύνονται οι αντιθέσεις, οι κοινωνικές ανισότητες γίνονται βαθύτερες, η κοινωνική συνοχή χάνεται και ο ανταγωνισμός μεταξύ των ανθρώπων γίνεται όλο και πιο έντονος, εξαιτίας και των υψηλών επιπέδων της ανεργίας. Επιπλέον, οι δαπάνες για την εκπαίδευση δεν αποτελούν προτεραιότητα για τις κυβερνήσεις, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που περιορίζονται σημαντικά!

Κάτω από τις συνθήκες αυτές ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν παραμένει ανεπηρέαστος. Ο D. Hargreaves (1994: 424) αναφέρεται στο νέο επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, που «περιλαμβάνει μια απομάκρυνση από την παραδοσιακή επαγγελματική εξουσία και αυτονομία του εκπαιδευτικού, και μια μετακίνηση προς νέους τύπους σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς». Οι παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση θα έχουν πλέον ξεκάθαρους ρόλους και αρμοδιότητες, αλλά δε θα έχουν νόημα χωρίς να υπάρχει συνεργασία ανάμεσά τους. Η συνεργασία ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς τονίζεται από πολλούς ερευνητές, όπως θα φανεί στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, ενώ είναι καθοριστικής σημασίας και γι' αυτό που ονομάζουμε «επαγγελματική ανάπτυξη».

1.4 Οι συνθήκες εργασίας στην «επαγγελματική ανάπτυξη» του εκπαιδευτικού

Ο Day (2002) που έχει προβληματιστεί ιδιαίτερα με το ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, τη συνεχή ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητά του, καταλήγει σε μια σειρά από συμπεράσματα, διαπιστώσεις και αρχές.

Βασική του αρχή είναι πως *«οι εκπαιδευτικοί είναι το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων»* (Day, 2002: 23). Είναι γνωστό πως ο εκπαιδευτικός είναι διαμεσολαβητής ανάμεσα στην κοινωνία και τους μαθητές του και τους υποστηρίζει στην οικοδόμηση γνώσεων, την απόκτηση δεξιοτήτων και την καλλιέργεια στάσεων. Ωστόσο, αυτό που είναι ανάγκη να επισημάνουμε είναι ότι ο σημαντικός αυτός ρόλος που έχουν επωμιστεί τους «υποχρεώνει» να βελτιώνονται συνεχώς και να αναβαθμίζουν το επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης, υπό την προϋπόθεση ότι τους παρέχεται κατάλληλη υποστήριξη. Ο δάσκαλος οφείλει να αποτελεί για τους μαθητές του το παράδειγμα της «δίψας» για μάθηση, ώστε να τους εθίσει στην αναζήτηση της διαβίου μάθησης.

Η μακροχρόνια αυτή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με τους παράγοντες που υπεισέρχονται στη διδασκαλία, όπως τους μαθητές του, το προσωπικό του σχολείου και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, ενώ η αυτοβελτίωση που βασίζεται μόνο στην προσωπική του εμπειρία, δε θεωρείται ιδιαίτερα επιτυχημένη. Είναι, τέλος, απαραίτητη η ενεργητική συμμετοχή στην αυτοβελτίωση.

Αυτό που κάνει ο εκπαιδευτικός, ακόμα, είναι *«μια σύνθεση νου και καρδιάς»* (Day, 2002: 24). Δεν παύει ποτέ, δηλαδή, να είναι ένας άνθρωπος, με συναισθήματα, στάσεις, άποψη, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατο να τηρεί ουδέτερη στάση, τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και απέναντι στο πρόγραμμα της διδασκαλίας. Μαζί με τις προηγούμενες, αυτή η παράμετρος πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη για την επιτυχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατά προέκταση του σχολείου μας. Ο Day παραθέτει τις απόψεις της Lieberman, σύμφωνα με την οποία ένας εκπαιδευτικός μπορεί να μαθαίνει και να βελτιώνεται μέσα από:

- την άμεση διδασκαλία (συνέδρια, κύκλοι μαθημάτων, βιωματικές και συμβουλευτικές συναντήσεις),

- τη μάθηση στο σχολείο (καθοδήγηση από συναδέλφους, κριτική από φίλους, ποιοτική ανασκόπηση, αξιολόγηση, από κοινού εργασία με συναδέλφους) και από
- τη μάθηση εκτός σχολείου (δίκτυα μεταρρύθμισης, συνεργασίες μεταξύ του σχολείου και του πανεπιστημίου, κέντρων επαγγελματικής ανάπτυξης, δικτύων και ανεπίσημων ομάδων) (Day, 2002: 25).

Ο επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού, λοιπόν, απαιτεί απ' αυτόν να επιδιώκει την αυτοβελτίωσή του σε όλη τη διάρκεια της πολυετούς καριέρας του, να βελτιώνει συνεχώς τη διδασκαλία του, να λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών του και να συμμετέχει στις διάφορες ομάδες και κοινότητες που τον βοηθάνε να αναπτύσσεται. Επιπλέον, «κεντρικός στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν σ' αυτό το ρόλο (τον επαγγελματικό) στα μεταβαλλόμενα πλαίσια όπου εργάζονται και στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση» (Day, 2002: 28).

Σύμφωνα με τον ίδιο η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού «συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευση τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (Day, 2002: 28). Ο Day διατυπώνει, επίσης, κάποια βασικά χαρακτηριστικά της αλλαγής, της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, που είναι τα παρακάτω:

- Δεν επιβάλλεται, διότι ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται ενεργητικά και σε καμία περίπτωση δεν υφίσταται παθητικά την ανάπτυξη
- Μπορεί να είναι «διακοσμητική», «ψευδής» και εφήμερη, όταν δεν εσωτερικεύεται.

- Συμπεριλαμβάνει τη μόνιμη αλλαγή σε βαθύτερα επίπεδα, όπως τη διαφοροποίηση σε στάσεις και αξίες, στις αντιλήψεις για την πρακτική του και στα συναισθήματά του γι' αυτή, αλλά προϋποθέτει ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν την αλλαγή (Day, 2002: 24).

Από την άλλη πλευρά, η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του είναι εκείνη που οφείλει να τον οδηγεί σε νέες μεθόδους και πρακτικές. Παρόλα αυτά, δεν είναι εύκολο για κάθε εκπαιδευτικό να ζητήσει βοήθεια, ούτε να δεσμευτεί στην αλλαγή. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, που δεν μπορούν να δουν καθαρά τις αδυναμίες τους, αλλά και εφόσον τις δουν τις θεωρούν ως ανυπέρβλητα εμπόδια. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ειδικά για τον ελληνικό χώρο, έχουν να αντιμετωπίσουν και την απουσία μιας ενιαίας πολιτικής για την επαγγελματική ανάπτυξη (Παπαναούμ, 2003: 166-169).

Το έργο και η ανάπτυξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ακόμα, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις συνθήκες που επικρατούν στο εσωτερικό της σχολικής τάξης και οι συνθήκες αυτές επισημαίνονται από τους Hopkins, West και Beresford:

- Οι αυθεντικές σχέσεις, δηλαδή η ποιότητα στη σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές.
- Οι κανόνες και τα όρια που τίθενται από τον εκπαιδευτικό και το σχολείο και αφορούν τους μαθητές.
- Ο σχεδιασμός, οι πόροι και η προετοιμασία, δηλαδή η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιούν το διαθέσιμο διδακτικό υλικό και να το διαφοροποιούν για να είναι όσο το δυνατό αποτελεσματικότεροι για κάθε μαθητή.
- Το ρεπερτόριο του εκπαιδευτικού, δηλαδή οι μέθοδοι και οι τύποι διδασκαλίας που χρησιμοποιεί για να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Η παιδαγωγική σχέση, δηλαδή η ικανότητα να αναπτύσσουν σχέσεις εντός και εκτός τάξης, με σκοπό να βελτιώνουν την ποιότητα τη διδασκαλία τους.

- Ο στοχασμός πάνω στη διδασκαλία, η ικανότητά του, δηλαδή, να προβληματίζεται επάνω στο έργο του και να αναζητά τρόπους να το αναβαθμίσει (Hopkins, West και Beresford, 1998: 115-142).

Όσον αφορά την τελευταία συνθήκη, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι και ο Schon μίλησε για το στοχασμό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο στοχασμός δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να παράγει μόνος του ένα μέρος της γνώσης που απαιτείται για να αναπτύσσεται επαγγελματικά. Βασικές έννοιες είναι αυτές της «πρακτικής γνώσης», της δράσης που οδηγεί τους επαγγελματίες δασκάλους σε ορθές επιλογές και του «στοχασμού κατά τη δράση», που λαμβάνει χώρα κάθε φορά που η «πρακτική γνώση» δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί εκτελούν τις «πρακτικές» αυτές ασυνείδητα, χωρίς να μπορούν να περιγράψουν τη γνώση στην οποία στηρίζονται, ενώ ο «στοχασμός» αποτελεί μια συνειδητή και κριτική διαδικασία, που οδηγεί σε πειραματισμό για την ατομική βελτίωση (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 27).

Είναι φανερό πως οι περισσότερες από τις «συνθήκες» που αναφέρει ο Hopkins και οι συνεργάτες του, ιδιαίτερα οι σχέσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και άλλους φορείς και πρόσωπα, επισημαίνονται από τους περισσότερους ερευνητές, των οποίων τις απόψεις για το περιεχόμενο του όρου «επαγγελματισμός» θα παρουσιάσουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 2 :

Ιστορική επισκόπηση και σύντομη εξέταση των σχετικών ερευνών και μοντέλων

Όπως παρατηρείται συχνά σε διάφορα ζητήματα που αφορούν τις επιστήμες, έτσι και όσον αφορά τον επαγγελματισμό του σύγχρονου εκπαιδευτικού, δεν υπάρχει ομοφωνία στην επιστημονική και ερευνητική κοινότητα για το ακριβές περιεχόμενό του. Αξίζει να σημειώσουμε ότι κάθε διαφορετική άποψη για τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού αντανακλά και διαφορετικές απόψεις για τη διδασκαλία, αλλά οι απόψεις αυτές συγκλίνουν στο σημείο που απαιτούν τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, λοιπόν, παραθέτουμε, κάποια μοντέλα που αξίζει να σημειωθούν, ταξινομημένα σε δύο μεγάλες χρονολογικές κατηγορίες, πριν και μετά την αρχή του 21ου αιώνα.

2.1 Σε προηγούμενες δεκαετίες έως το 2000

2.1.1 Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να στοχάζεται πάνω στις πρακτικές του και γενικότερα τη δράση του, αποκομίζοντας έτσι αφενός μια καλύτερη γνώση του χαρακτήρα του και αφετέρου μια ανατροφοδότηση που θα χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της διδασκαλίας του. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο Lawrence Stenhouse μίλησε για το διευρυμένο επαγγελματισμό του «*εκπαιδευτικού ως ερευνητή*», που περιλαμβάνει:

- Τη δέσμευση του εκπαιδευτικού για συστηματική αμφισβήτηση της διδασκαλίας του, ως βάση για την ανάπτυξή του.
- Τη δέσμευση και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού να μελετήσει τη διδασκαλία του.
- Το ενδιαφέρον να αμφισβητηθεί και να δοκιμαστεί η θεωρία στην πράξη, με τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων.

- Την προθυμία του εκπαιδευτικού να επιτρέψει σε συναδέλφους να παρατηρήσουν το έργο του- άμεσα ή μέσω βιντεοσκοπήσεων- και να συζητήσει μαζί τους σε ειλικρινή βάση (Stenhouse, 1975: 144).

Επομένως, η διδασκαλία, ως βασικό αντικείμενο επιστημονικής και εμπειρικής διερεύνησης της Παιδαγωγικής, απαιτεί εκτός των άλλων και στοχασμό, αφού αποτελεί και μια παιδαγωγική τέχνη ταυτόχρονα (Stenhouse, 1975: 142). Η διδασκαλία λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα επιστημονικό εργαστήριο, την τάξη, όπου δάσκαλος και μαθητές έχουν το ρόλο του ερευνητή με στόχο την πρόσβαση στη γνώση.

Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής οφείλει πρώτα απ' όλα να εξετάζει τη θεωρία δράσης του. Επιβάλλεται να αποσαφηνίσει τις θεωρίες που ασπάζεται και εκείνες που εφαρμόζει, δηλαδή το τι πιστεύει για τη διδασκαλία και το τι εφαρμόζει σ' αυτή αντίστοιχα. Επισημαίνοντας τις ασυμβατότητες ανάμεσά τους θα εξαγάγει χρήσιμα στοιχεία για τη διδασκαλία του και για τον εαυτό του.

Σε κάθε περίπτωση, η ικανότητα του δασκάλου για κριτική σκέψη είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον επαγγελματικό του ρόλο μέσα στην τάξη, δεδομένου ότι μπορεί να προβεί ακόμα και σε ανορθολογικές πράξεις μέσα στη σχολική τάξη, ανάλογα με τις συνθήκες και τη συναισθηματική του φόρτιση. Η εφαρμογή, ωστόσο, του κριτικού του τρόπου σκέψης εξαρτάται από το παιδαγωγικό τακτ, από τη συναισθηματική του νοημοσύνη και από τον τρόπο που διαχειρίζεται το ρόλο του ειδήμονα μέσα στην τάξη. Σημειώνουμε πως με τον όρο παιδαγωγικό τακτ εννοείται η δεξιότητα να αυτοσχεδιάζει κανείς σεβόμενος τις αρχές της παιδαγωγικής και την προσωπικότητα του παιδιού, έτοιμος να αντιμετωπίσει ανά πάσα στιγμή τις ανάγκες των μαθητών του. Το παιδαγωγικό τακτ, δηλαδή, είναι *«αντιβασιλέας της πράξης, αλλά και υπάκουος υπηρέτης της θεωρίας»* (Πυργιωτάκης, 2007: 125-126).

Το συναίσθημα, η αντιληπτική ικανότητα και η διαίσθηση εμπλέκονται στην εφαρμογή του παιδαγωγικού τακτ. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως το παιδαγωγικό τακτ ταυτίζεται με τη διαίσθηση, αλλά η διαίσθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο και σε πολλές περιπτώσεις είναι αβέβαιη και μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα.

2.1.2 Το μοντέλο του Eraut

Ο Christopher Day παραθέτει τις απόψεις του Michael Eraut, ο οποίος διατυπώνει τρεις προϋποθέσεις- υποχρεώσεις για τον επαγγελματία εκπαιδευτικό:

- Την ηθική δέσμευση να κάνει το καλύτερο για τους μαθητές του, διασφαλίζοντας το συμφέρον τους, την ευημερία και την πρόοδό τους, δίνοντας τους ταυτόχρονα κίνητρα να προχωρήσουν.
- Την επαγγελματική υποχρέωση να αναστοχάζεται κριτικά πάνω στις πρακτικές του, με σκοπό να τις γνωρίσει όσο το δυνατό καλύτερα και να τις βελτιώσει.
- Την επαγγελματική υποχρέωση να ανανεώνει τις γνώσεις του, τόσο μέσω των προβληματισμών του, όσο και μέσω της συνεργασίας και του από κοινού προβληματισμού με τους συναδέλφους του (Day, 2002: 52).

Ο δάσκαλος, συνεπώς, πολεμά τη στασιμότητα και είναι υποκινητής αλλαγών. Με το πλεονέκτημα της καθημερινή και πολύωρης παρουσίας του στη σχολική αίθουσα και με την ευθύνη της εφαρμογής του προγράμματος διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να συμμετέχει σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με τις προτάσεις του, μια διαπίστωση που έγινε ευρύτερα αποδεκτή από τη δεκαετία του '80 και έπειτα.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αλλαγές του σκηνικού της εκπαίδευσης απαιτεί από εκείνους να είναι κάτι παραπάνω από «τεχνίτες» (Day, 2002: 54). Ειδικότερα, πρέπει να διακρίνονται για τις γνώσεις τους, αλλά ταυτόχρονα να σέβονται τους αδαείς και είναι ευγενικοί ή απαιτητικοί και αυστηροί, ανάλογα με τις περιστάσεις.

2.1.3 «Επαγγελματίας» ή «ερασιτέχνης» ;

Ο Edward Said (1993: 61) κάνει επιπλέον μια διάκριση ανάμεσα στον «επαγγελματία» και τον «ερασιτέχνη» δάσκαλο, αναφέροντας πως ο πρώτος έχει κατακτήσει την εξειδικευμένη γνώση και την ορολογία που χαρακτηρίζει έναν επαγγελματία. Φοβάται το χαρακτηρισμό του «αμφιλεγόμενου» και γι' αυτό ζητάει πάντα την υποστήριξη κάποιου ανώτερου παράγοντα, τον ενδιαφέρει μια καλή φήμη για τον εαυτό του και θέλει να έχει συμμετοχή σε διάφορες επιτροπές, θεωρώντας πως έτσι κερδίζει σε κύρος. Αντίθετα, ο «ερασιτέχνης» εκτελεί τα καθήκοντά του με

φροντίδα, παραμερίζοντας τον εγωισμό και το προσωπικό του όφελος. Είναι, επιπλέον, σκεπτόμενο μέλος της κοινωνίας και με ανησυχίες, αφού έχει ως αποστολή να εμφυσήσει αξίες στους μαθητές του, μέσα από μια αλληλεπίδραση με τους πολίτες της χώρας (συχνά και άλλων χωρών).

Ο Said με τις απόψεις του αυτές ίσως να μη διαφωνεί με τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, αλλά να χρησιμοποιεί τους όρους «επαγγελματίας» και «ερασιτέχνης» για να ορίσει δυο διαφορετικούς τύπους επαγγελματία.

Οι δάσκαλοι των σχολείων δεν είναι οι μόνοι που καλούνται να διαχειριστούν μια σειρά από καθήκοντα και μεταρρυθμίσεις που επιβάλλονται από εξωτερικούς παράγοντες. Οι αυξανόμενες απαιτήσεις, μάλιστα, που αρχικά αφορούσαν μόνο το δημοτικό σχολείο έχουν τώρα πια επεκταθεί μέχρι και τις πανεπιστημιακές σχολές. Η πιο μεγάλη πρόκληση για τους παιδαγωγούς είναι να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους ως «επαγγελματίες», σύμφωνα με το περιεχόμενο που δίνει ο Said στον όρο.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο Stenhouse προτείνει με το έργο του (1975) ότι πρωταρχική μας ευθύνη είναι να αυξήσουμε την αποτελεσματικότητα, με συνεργασία με εκπαιδευτικούς και άλλους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση, οι οποίοι οφείλουν να επεξεργάζονται όχι μόνο τις παιδαγωγικές θεωρίες, αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική και τις πρακτικές που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη. Έτσι, υπάρχει η δυνατότητα να προσεγγίσουμε τη φύση, το περιεχόμενο και τους σκοπούς του «επαγγελματία» εκπαιδευτικού.

Τέτοιες συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ή και με άλλους παιδαγωγούς μπορούν να δώσουν ώθηση στην έρευνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, οι ακαδημαϊκοί, που εργάζονται στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και θεωρούνται θεωρητικοί ειδήμονες, έχουν τη μεγαλύτερη ευθύνη για συνεργασία ανάμεσα στους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους συλλόγους των εκπαιδευτικών, τους γονείς, τους κυβερνώντες, τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτούς, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα για σύμπτωση ενδιαφερόντων και ρόλων.

Έτσι, οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να διαθέτουν την ικανότητα να ξεπερνούν σύνορα, πολιτισμούς και διαλέκτους, να μαθαίνουν και να μεταφράζουν πολλές διαφορετικές γλώσσες (ακόμα και τη γλώσσα των πολιτικών, των ακαδημαϊκών

και την καθημερινή), αλλά και την ικανότητα να νικούν κοινωνικές αδικίες. Κάθε φορά που ο δάσκαλος πιστεύει σε κάτι, οφείλει και να εφαρμόζει.

2.1.4 Οι έρευνες του Kelchtermans και του Nelson

Σχετικές έρευνες του Kelchtermans (1993: 443-456) στο Βέλγιο έδειξαν ότι τον προσδιοριστικό, επαγγελματικό εαυτό του δασκάλου του δημοτικού σχολείου καθορίζουν κυρίως έξι συστατικά χαρακτηριστικά:

- Η αυτό-εικόνα
- Η αυτο-εκτίμηση
- Το κίνητρο για τη δουλειά
- Η ικανοποίηση από τη δουλειά
- Η αντίληψη για το έργο τους για το μέλλον (Kelchtermans, 1993: 443-456)

Σύμφωνα με μια μελέτη του Nelson (1993), τον επαγγελματικό εαυτό του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζουν επτά «θέματα»:

- Η προθυμία να λειτουργεί κανείς πέρα από τα στενά όρια του καθήκοντος
- Η αποτελεσματική επικοινωνία
- Η προσωπική ικανοποίηση από τη διδασκαλία
- Οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους
- Η ικανοποίηση από τις επιτυχίες ορισμένων μαθητών
- Οι απόψεις των μαθητών
- Η μάθηση μέσω του προβληματισμού για την πρακτική τους

Συμπερασματικά, η εξέλιξη του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ψυχολογικό και κοινωνικό πλαίσιο που τον περιβάλλει και το οποίο μπορεί να αποθαρρύνει ή να ενθαρρύνει την ανάπτυξή του. Τα μεταβαλλόμενα προσωπικά και

κοινωνικά πλαίσια, δηλαδή, πρέπει να λαμβάνονται οπωσδήποτε υπόψη σε κάθε συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη του δασκάλου.

2.1.5 Η νέα εκδοχή και οι θεμελιώδεις αρχές

Ο John Nixon και οι συνεργάτες του (1997: 5), σκιαγραφούν «*μια νέα εκδοχή της επαγγελματικότητας των εκπαιδευτικών, η οποία βασίζεται στη διευκόλυνση της μάθησης, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την εξάσκηση στη σύμπλευση.*» Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υιοθετήσουν διάφορους τρόπους προκειμένου να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα:

- *Ενδοεπαγγελματικά*: συναδελφικότητα. Αφορά την από κοινού εργασία των εκπαιδευτικών, με ανταλλαγή απόψεων και γενικότερα τη συνεργασία ανάμεσά τους στους τομείς που είναι εφικτή.
- *Μεταξύ επαγγελματιών και μαθητών*: διαπραγμάτευση. Αφορά τις αποφάσεις, που δε λαμβάνονται με αυταρχικό τρόπο από τους διδάσκοντες, αλλά αποτελούν αντικείμενο ουσιαστικής διαπραγμάτευσης με τους μαθητές.
- *Μεταξύ επαγγελματιών*: συντονισμός. Αφορά το συντονισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών και φορέων της τοπικής κοινότητας.
- *Επαγγελματίες/γονείς*: συνεργασία. Αφορά τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, με αναγνώριση του ρόλου των τελευταίων ως συνεργατών και συμπληρωματικών εκπαιδευτών.

Σύμφωνα με την άποψη αυτή, «*οι εκπαιδευτικοί κατακτούν τον επαγγελματισμό μέσω της δέσμευσης να εγκαθιδρύσουν αποτελεσματικές εργασιακές σχέσεις και συμμαχίες με εκείνους που βρίσκονται έξω από το επαγγελματικό πλαίσιο*» (Nixon, Martin, McKeown & Ranson, 1997: 16).

Όσον αφορά τις θεμελιώδεις αρχές του επαγγελματικού εαυτού του εκπαιδευτικού, η Sachs επισημαίνει πέντε βασικές αξίες, οι οποίες θεωρεί πως συνιστούν «*τα θεμέλια*» μιας αποτελεσματικής και υπεύθυνης προσέγγισης του επαγγελματισμού:

- *Μάθηση*, την οποία είναι ανάγκη να ασκούν οι εκπαιδευτικοί ατομικά, με τους συναδέλφους τους, αλλά και με τους μαθητές τους.
- *Συμμετοχή*, στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως ενεργούς φορείς τους δικού τους επαγγελματικού κόσμου.
- *Συνεργατικότητα*, στην οποία η συναδελφικότητα δεν περιορίζεται στο πλαίσιο της εσωτερικής και της εξωτερικής κοινότητας, αλλά επεκτείνεται και μεταξύ τους.
- *Συνεργασία*, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας, για να συζητούν τις πρακτικές τους και τα αποτελέσματά τους
- *Δραστηριοποίηση*, με την οποία οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται δημόσια για ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση και το σχολείο, «ως μέρος των ηθικών τους στόχων» (Day, 2002: 47-48)

Η Sachs, επομένως, επιμένει στη δραστηριοποίηση του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία του με διάφορους φορείς, έτσι ώστε να καταστεί όσο το δυνατό πιο αποδοτικός στο έργο του, θεωρώντας μάλιστα τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα ως «θεμέλια» για την προσέγγιση του επαγγελματισμού του.

2.2 Η συζήτηση στη δεκαετία του 2010

2.2.1 Βασικές διαστάσεις στην επαγγελματική του ταυτότητα γενικά

Ο Beijaard και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι απαραίτητο να εξετάζεται ως προς τρεις διαστάσεις:

- *Το αντικείμενο*
- *Την παιδαγωγική*
- *Τη διδακτική* (Beijaard και συν., 2000: 281-294).

Σε καθεμία από τις παραπάνω διαστάσεις, ο εκπαιδευτικός είναι ειδικός (expert). Ειδικότερα, όσον αφορά τη διάσταση του αντικειμένου, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός

φροντίζει να κατέχει άριστα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκει και τις δεξιότητες που συνδέονται μ' αυτά. Σε προηγούμενες εποχές, αυτή και μόνο η κατοχή του γνωστικού υπόβαθρου ήταν υπερ- αρκετή για να θεωρείται κάποιος αποτελεσματικός δάσκαλος. Στις μέρες μας, αντίθετα, που είναι ευρύτερα αποδεκτό πως η διδασκαλία δε συνιστά μια μετάδοση ξερών και αδρανών γνώσεων, οι γνώσεις αυτές χρησιμοποιούνται για τη σχεδίαση αποτελεσματικότερων δραστηριοτήτων στην τάξη, την κατανόηση των δυσκολιών των μαθητών και την υποστήριξή τους και τελικά για την καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών.

Όντας ειδικός στην πρακτική παιδαγωγική, ο δάσκαλος οφείλει να ανακαλύπτει τρόπους για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με το παιδί. Μαντεύει και ανακαλύπτει, δηλαδή, τι ακριβώς σκέφτονται οι μαθητές του, συζητά μαζί τους και ασχολείται με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης (Beijaard και συν., 2000: 291-292). Ταυτόχρονα, βρίσκει λύσεις σε ζητήματα όπως η αντιμετώπιση αποκλινουσών συμπεριφορών μαθητών, η καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος στην τάξη μέσα στο γενικότερο κλίμα της απομόνωσης στις ανθρώπινες κοινωνίες και η αποτελεσματική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην τάξη.

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία, ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα μοντέλα διδασκαλίας, στο γνωστικό αντικείμενο και τη χρονική στιγμή που το καθένα μπορεί να είναι πιο αποδοτικό. Έμφαση δίνεται σε δραστηριότητες που απαιτούν ενεργητική συμμετοχή από τους μαθητές, με τους τελευταίους να εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανακάλυψης της γνώσης, τροποποιώντας τις λανθασμένες αρχικές τους αντιλήψεις (ανακαλυπτική μάθηση και κοστρουκτιβισμός). Ο ρόλος του δασκάλου γίνεται καθοδηγητικός, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη, τη συνεργασία των μαθητών και τελικά τη σύνδεση των γνώσεων με την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες των παιδιών.

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η παιδαγωγική διάσταση είναι η πιο σημαντική για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, όπως και ότι η κοινωνική, η συναισθηματική και η ηθική διάσταση, είναι παρούσες στη διδασκαλία, περισσότερο από κάθε άλλο επάγγελμα. Ο Beijaard και οι συνεργάτες του (2000: 284) συσχετίζουν την επαγγελματική ταυτότητα με το συναισθηματικό τομέα, θεωρώντας αναγκαία την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του. Η σχέση αυτή επηρεάζει και την εικόνα του εκπαιδευτικού για τον εαυτό του, μια εικόνα που αποδεικνύεται καθοριστική για την εκτέλεση του έργου του.

2.2.2 Ο νέος «επαγγελματίας» εκπαιδευτικός

Όπως οι επαγγελματίες κάθε ειδικότητας βρίσκονται σε επαφή μεταξύ τους, ανταλλάσσουν απόψεις και συμμετέχουν σε σεμινάρια για την ατομική τους βελτίωση και τη βελτίωσή τους ως ομάδας, έτσι και οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Γκρίτζιο, έχουν κάποιες ευκαιρίες για να αναπτυχθούν:

- διαβάζοντας καινούργιες ιδέες,
- προβαίνοντας σε αναστοχασμό, ανασυνθέτοντας αυτό που κάνουν μέσα στην τάξη,
- πειραματιζόμενοι με την πρακτική τους,
- μέσα από την επαφή με πολλούς άλλους, που έχουν γνώσεις και εμπειρίες σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης,
- παρακολουθώντας μαθήματα, κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές, συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά σεμινάρια,
- από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, παίρνοντας ανατροφοδοτικές πληροφορίες για τη διδασκαλία και την αποδοτικότητα των μεθόδων, μέσων και υλικών,
- από άλλους συναδέλφους στο χώρο του σχολείου και έξω από αυτόν (Γκρίτζιος, 2006: 153-154).

Ο δάσκαλος, λοιπόν, ως επαγγελματίας, διαθέτει ένα γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο αξιοποιεί για να ανταποκριθεί απέναντι στις απαιτήσεις των μαθητών του, αλλά συγχρόνως φροντίζει να το επεκτείνει και να το βελτιώνει, στο πλαίσιο της ατομικής και επαγγελματικής του ανάπτυξης. Πέρα από το καθήκον της διδασκαλίας, κατά τον Γκρίτζιο, ο σύγχρονος δάσκαλος είναι επιφορτισμένος και με μια σειρά ακόμη υπευθυνότητες:

- συνεργασία με άλλους ως μέρος μιας μεγαλύτερης μαθησιακής κοινότητας
- ανάληψη συλλογικής ευθύνης για όλους τους μαθητές
- ικανότητα εμπλοκής των γονέων και της τοπικής κοινότητας

- να διαθέτει την ετοιμότητα να αξιολογεί τη δράση του και τα αποτελέσματά της
- να τοποθετείται κριτικά απέναντι στα αποτελέσματα αυτά
- να αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών και να δραστηριοποιείται ανάλογα
- να υποστηρίζεται στις πρωτοβουλίες διαβίου μάθησης (Γκρίτζιος, 2006: 156).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως ο νέος ρόλος του δασκάλου είναι αρκετά απαιτητικός και πολύπλοκος, υπαγορεύοντας μια αναβάθμιση του κύρους, της αναγνώρισής του, ίσως ακόμη και των οικονομικών του απολαβών.

2.2.3 Ο εκπαιδευτικός ως σύγχρονος «μάνατζερ»

Από τη θέση του Διευθυντή Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο Αθανάσιος Ντούσκας κάνει τις δικές του παρατηρήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά που είναι ανάγκη να διαθέτει ο σύγχρονος δάσκαλος: αρχικά υπενθυμίζει πως ο δάσκαλος είναι μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, που μαζί με την επιστημονική του κατάρτιση καθορίζει τη δράση του, ενώ στη συνέχεια υπογραμμίζει το ρόλο του ως παιδαγωγού, εκπαιδευτικού, αξιολογητή, φύλακα, αλλά και δημοσίου υπαλλήλου, τον οποίο αποκτά αμέσως μόλις διοριστεί (Ντούσκας, 2007: 28-30).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος, *«για να επιτύχει (ο εκπαιδευτικός) στην πολυρολική του αποστολή, οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος (να κατέχει, δηλαδή, γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία, π.χ. Παιδαγωγική - Διδακτική, Εξελικτική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, Ψυχολογία συμπεριφοράς κ.λπ.) και, κυρίως, να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού»* (Ντούσκας, 2007: 30). Στα γνωρίσματα του εκπαιδευτικού, ακόμη, ο Ντούσκας συγκαταλέγει *«την ικανότητα λήψης πρωτοβουλιών, την ευγένεια, την υπομονή και την επιμονή, την καταδεκτικότητα, την ειλικρίνεια, την αντικειμενικότητα, την κοινωνικότητα, τη δικαιοσύνη, την αισιοδοξία, τον ενθουσιασμό, το κέφι, το χιούμορ και κυρίως το σεβασμό στα δικαιώματα του παιδιού και γενικότερα την αγάπη προς το παιδί»* (Ντούσκας, 2007: 31).

Η δημιουργία μιας ευχάριστης, παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, είναι επίσης μια υποχρέωση του εκπαιδευτικού, μαζί με την προσπάθεια να εξασφαλίσει τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές του για την πραγμάτωση διάφορων ομαδικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, ενθαρρύνει και τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στην τάξη για την αντιμετώπιση διενέξεων και τη λήψη διαφόρων αποφάσεων. Ο Ντούσκας (2007: 36) θεωρεί πολύ σημαντική και την ειλικρινή συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών του, προκειμένου να αντλήσει όσο το δυνατόν περισσότερο στοιχεία για τους μαθητές του και να οργανωθεί καλύτερα η σχολική ζωή, αυξάνοντας ταυτόχρονα και την αποτελεσματικότητά του.

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να περιορίζεται στο επίπεδο των μαθητών του και των γονέων τους, αλλά οφείλει να επεκτείνεται και στους συναδέλφους του. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο ο δάσκαλος να συντονίζεται και να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, διαδικασίες που διευκολύνονται μέσα από τη θέσπιση «διοικητικών» ρόλων («υπεύθυνος εορτών» ή «υπεύθυνος προγράμματος»). Ο ίδιος συμπεραίνει πως ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι ένας «μάνατζερ της εκπαιδευτικής μονάδας, με τον όρο 'μάνατζμεντ' να παραπέμπει σε ένα τρόπο (συν)εργασίας με άλλα άτομα, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι του οργανισμού. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως είναι το δημόσιο σχολείο, συγκροτείται από μια ομάδα ατόμων, τα οποία εργάζονται με ένα κοινό στόχο: την παροχή εκπαίδευσης. Ως βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού «μάνατζμεντ» που εξασφαλίζουν τον παραπάνω στόχο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον έλεγχο και, τέλος, την ανατροφοδότηση» (Ντούσκας, 2007: 38).

Τέλος, προκειμένου να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του μάνατζερ, απαραίτητη, προϋπόθεση, είναι η ικανότητα σωστής εκτίμησης των διαθέσιμων πόρων και των δυνατοτήτων που δίνουν, αλλά και η αποτελεσματική επικοινωνία με όσους εμπλέκονται στο συλλογικό έργο.

2.2.4 Ο εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Πληροφορίας

Η συνεχής ανάπτυξη της τεχνολογίας, ενώ «έλυσε τα χέρια» πολλών επαγγελματιών, δημιούργησε έναν πρόσθετο πονοκέφαλο στους εκπαιδευτικούς,

σχετικά με την εύρεση τρόπων ώστε να αξιοποιηθούν για την πρόοδο των μαθητών οι εκπληκτικές δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες.

Απαραίτητο για τον εκπαιδευτικό είναι καταρχήν να συνειδητοποιήσει ότι οι Νέες Τεχνολογίες δεν έχουν σκοπό να τον αντικαταστήσουν, αλλά να διαδραματίσουν έναν επικουρικό ρόλο στη διδασκαλία του και να βοηθήσουν κατά κάποιο τρόπο τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές του. Άλλωστε, οι συνεργατικές τεχνολογίες (διεθνής όρος *collaborative technologies*) γνωρίζουν ιδιαίτερη άνθηση τα τελευταία χρόνια (Αβούρης, Καραγιαννίδης, Κόμης, 2008: 9). Ο ίδιος, ως επαγγελματίας, συνεχίζει να αναζητά αποδοτικές τεχνικές και την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας κάθε φορά για τους μαθητές του, υποστηρίζοντας το «ρεπερτόριό του» αυτό με τα τεχνολογικά μέσα.

Ταυτόχρονα, χρησιμοποιεί τις εφαρμογές του λογισμικού για να αξιολογήσει όσο το δυνατό καλύτερα τις ικανότητες και τις αδυναμίες των μαθητών του, αλλά και για να διαχειριστεί διάφορες πληροφορίες που τους αφορούν. Σε καμία περίπτωση, λοιπόν, δεν πρέπει να απορρίπτει τα τεχνολογικά μέσα, αλλά αντίθετα τα αντιμετωπίζει κριτικά, πρόθυμος να τα εντάξει σε όποιο σημείο της διδασκαλίας του τα θεωρεί χρήσιμα.

Σύμφωνα με τον Wheeler (2000), ο εκπαιδευτικός πλέον βοηθά τους μαθητές του να καλλιεργήσουν ικανότητες κριτικής σκέψης, αξιολόγησης της πληροφορίας (του Διαδικτύου), συνεργασίας και άλλες δεξιότητες που θα φανούν χρήσιμες για καθεμία από τις πολλές και διαφορετικές καριέρες που αυτοί θα ακολουθήσουν στο κοντινό μέλλον! Ο ίδιος, χρησιμοποιεί τις διαδικτυακές πηγές για να εμπλουτίσει τις γνώσεις του και να συνεργαστεί με άλλους συναδέλφους του. Όντας μέσα σε ένα τεράστιο δίκτυο, δηλαδή, αναζητά και έρχεται σε επαφή με συναδέλφους του, ανταλλάσει απόψεις και πρακτικές μαζί τους. Δημιουργεί, έτσι, κοινότητες και «*κριτικούς φίλους*» (όρος που θα αναφερθεί στο επόμενο κεφάλαιο), χωρίς τοπικούς ή χρονικούς περιορισμούς. Αυτές οι κοινότητες είναι δυνατό να τον υποστηρίξουν και σε διάφορες έρευνες που πραγματοποιεί προκειμένου να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των μαθητών της τάξης του.

Τέλος, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός της Κοινωνίας της Πληροφορίας αξιοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες για να υποστηρίξει τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου (ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες μέσω Ηλεκτρονικού Υπολογιστή, δίκτυα σχολείων), δίνοντας, ωστόσο, έμφαση στους διδακτικούς στόχους και αναγνωρίζοντας

τις προδιαγραφές και τα όρια των τεχνολογικών μέσων, προκειμένου να εξασφαλίσει τις καλύτερες συνθήκες μάθησης για τους μαθητές του.

2.2.5 Ο εκπαιδευτικός στην παιδαγωγική-ανθρωπιστική διάσταση του έργου του

Ο νέος επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού απαιτεί απ' αυτόν να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και να φροντίζει να τους εμπλέκει ενεργά στη διδασκαλία. Κάτι τέτοιο είναι εκ διαμέτρου αντίθετο με το χαρακτήρα και το κλίμα του σχολείου παλαιότερων εποχών, τότε που ο δάσκαλος ήταν «αυθεντία» και «μετέδιδε» τις γνώσεις του στους μαθητές του.

Η παιδοκεντρικότητα ή γενικότερα η ανθρωποκεντρικότητα, προβλήθηκαν κυρίως από τα παιδαγωγικά ρεύματα της Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, παρά το γεγονός ότι τις είχαν προβάλει και παλαιότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Η Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική ξεχωρίζει για τη «ριζοσπαστικότητα στη διατύπωση των απαιτήσεων», ενώ ένα από τα ρεύματά της ονομάστηκε «Παιδαγωγική από το Παιδί ή Από τη σκοπιά του παιδιού» (Πυργιωτάκης, 2007: 243).

Ένα ακόμη από τα χαρακτηριστικά της είναι η νέα σχέση παιδαγωγού-δασκάλου και μαθητή, η οποία απορρέει από την παιδοκεντρικότητα που προβάλλεται. Έτσι, ο παιδαγωγός- δάσκαλος γίνεται ένας συνερευνητής του παιδιού, ένας σύμβουλος και καθοδηγητής στην προσπάθεια για την οικοδόμηση της γνώσης .

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, λοιπόν, οφείλει να σέβεται την αυθορμησία και την αυτενέργεια του παιδιού, προωθώντας τις φυσικές ικανότητές του στη μαθησιακή διαδικασία, κατά το παράδειγμα της Ellen Key, να βρίσκεται σε πραγματική πνευματική επικοινωνία με τους μαθητές του και τους γονείς τους (Otto) και να φροντίζει να μαθαίνουν οι μαθητές με παιγνιώδη τρόπο, όπως πρέσβευε η Montessori (Πυργιωτάκης, 2010: 19-42).

Σε κάθε περίπτωση οφείλει δείχνει μια εμπιστοσύνη προς την προσωπικότητα και τις επιθυμίες του παιδιού, κάτι που έκανε σε ακραία μορφή ο Neill, δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά να βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας, όπως έκανε ο Kerschensteiner με την εισαγωγή τεχνικών μαθημάτων (Πυργιωτάκης, 2010: 54-77).

Όλα τα παραπάνω, τέλος, μπορούν να υποστηριχθούν με την ανάθεση από το προσωπικό του σχολείου αρμοδιοτήτων στους μαθητές και γιατί όχι με την οργάνωσή τους σε κοινότητες, οι οποίες μπορούν να αναλαμβάνουν ακόμα και τη διοργάνωση μιας σχολικής γιορτής, μιας πολιτιστικής εκδήλωσης ή οποιαδήποτε άλλη πρωτοβουλία, συνεργαζόμενες με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, ακόμη και με άλλα σχολεία, του εσωτερικού ή του εξωτερικού (Πυργιωτάκης, 2007: 267).

2.3 Συμπεράσματα

Όπως γνωρίζουμε και προκύπτει από τα παραπάνω, ένας απ' τους πιο σημαντικούς παράγοντες κάθε σχολείου είναι ο δάσκαλος, του οποίου ο ρόλος, προσαρμοζόμενος στις σύγχρονες συνθήκες και μεταβολές, έχει διαφοροποιηθεί. Πρόκειται, πια, για έναν «επαγγελματία» που:

- Εκπληρώνει το ρόλο του ως συνερευνητής των παιδιών για την ανακάλυψη της γνώσης, αλλά ταυτόχρονα καλύπτει και τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, όπως την ανάγκη τους να ανήκουν σε μια ομάδα και να αποτελούν ενεργά και δραστήρια μέλη της.
- Έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του και δημιουργεί ένα δημοκρατικό περιβάλλον στην τάξη του
- Αξιοποιεί τα ερευνητικά δεδομένα για να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του και πειραματίζεται όσον αφορά τις μεθόδους και τις τεχνικές του
- Συνεργάζεται με τους συναδέλφους του και τους γονείς των παιδιών, ασκώντας και τα παιδιά στη συνεργασία
- Στοχάζεται πάνω στις πρακτικές που εφαρμόζει μέσα στη σχολική αίθουσα και τις προσαρμόζει στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του ή τις αλλάζει

Παρατηρούμε, μάλιστα, ότι το στοιχείο που τονίζεται ιδιαίτερα είναι η συνεργασία, είτε αυτή αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τοπικούς φορείς και πανεπιστήμια, είτε αφορά τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές για την ανάπτυξή τους, όπως με την υλοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων.

Ο δάσκαλος, ακόμα, οφείλει να βρίσκει τρόπους «*διεύρυνσης του γνωστικού του ρεπερτορίου*», προκειμένου να είναι πάντοτε σε θέση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του, και μπορεί να το κάνει μόνος του συνάπτοντας επαγγελματικές σχέσεις με συναδέλφους του και αξιοποιώντας διάφορα ερευνητικά πορίσματα, ή διεξάγοντας ο ίδιος έρευνες μικρής κλίμακας στην τάξη του. Η προσωπική του, επαγγελματική, ανάπτυξη αποτελεί μια αναγκαιότητα, αν θέλει να επιτελεί το καθήκον του αποτελεσματικά.

Τέλος, ο δάσκαλος πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες ακόμα και αψηφώντας την αρνητική κριτική που ίσως δεχτεί από κάποιους, αφού ο σκοπός του είναι να διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες των παιδιών και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, με ισχυρή αυτοαντίληψη. Στην προσπάθειά του αυτή θα έρθει σε σύγκρουση με κοινωνικές αδικίες και θα ξεπεράσει σύνορα, πολιτισμούς και διαλέκτους, συνεργαζόμενος με όποιον μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία της ανάπτυξης των παιδιών και της δικής του. Επιπλέον, δε θα αμελήσει τις «επαγγελματικές» του υποχρεώσεις, αλλά θα προβληματίζεται και θα εμπνέεται για να ανακαλύψει αποτελεσματικές στρατηγικές για τους μαθητές του. Και αφού τις ανακαλύψει, δε θα μείνει σ' αυτές, αλλά θα στοχάζεται για να τις βελτιώσει και να φτάσει στο ακατόρθωτο.

Επιπλέον, προκύπτει ότι, ακόμα και αν πληροί κάποιος τις «προϋποθέσεις» του επαγγελματία, δεν είναι ίδιο το «*να είναι επαγγελματίας*» και το «*να φέρεται ως επαγγελματίας*» (Day, 2002: 32-33).

Το «*να είναι επαγγελματίας*» αναφέρεται στην εκπαίδευση και την εξειδικευμένη γνώση του δασκάλου, αλλά και σε κάποιες δεξιότητες και ικανότητές του, όπως στη λήψη αποφάσεων. Επιπλέον, αναφέρεται στην κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβανομένων των υλικών του απολαβών του και των ευχάριστων συνθηκών εργασίας του (Day, 2002: 32-33).

Οι εκπαιδευτικοί που «*φέρονται ως επαγγελματίες*», απ' την πλευρά τους, εργάζονται πολλές ώρες καθημερινά, επιδεικνύοντας αξιοζήλευτη αφοσίωση, σε σημείο που έχουν περιορίσει σημαντικά το χρόνο που αφιερώνουν στην οικογένειά τους! Είναι διατεθειμένοι να θυσιάσουν οτιδήποτε, αρκεί να αισθάνονται καλά και να εξυπηρετούνται τα συμφέροντα των μαθητών τους, ενώ αγωνίζονται να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους και να γίνουν οι ίδιοι καλύτεροι δάσκαλοι, μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους τους. Τέλος, έχουν αποδεχτεί την «*απροσδιόριστη φύση*

του επαγγέλματος τους» (Day, 2002: 32-33) και έχουν αναπτύξει υψηλού επιπέδου δεξιότητες, προκειμένου να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, λαμβάνοντας υπόψη και τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του σύγχρονου κόσμου.

Η διδασκαλία, γενικότερα, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως «*μια παθιασμένη απασχόληση*», στην οποία ο Fried αφιερώνει ένα ολόκληρο βιβλίο (1995), «*διαποτισμένη με ευχαρίστηση, πάθος, δημιουργικότητα, πρόκληση και χαρά*» (Hargreaves D., 1994: 423-438), με την έννοια ότι ο δάσκαλος συμμετέχει συναισθηματικά σ' αυτή και δεν αξιοποιεί μόνο τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις τεχνικές του (Day, 2002: 33). Το πρόγραμμα της διδασκαλίας, ακόμα, δεν είναι δυνατό να εξελιχθεί και να βελτιωθεί χωρίς τη βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Ένας επιτυχημένος εκπαιδευτικός, πάντως, οφείλει όχι μόνο να είναι επαγγελματίας, αλλά και να φέρεται ως επαγγελματίας. Με άλλα λόγια, πέρα από την απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων για την άσκηση του επαγγέλματος του, ο καλός δάσκαλος δεσμεύεται να στοχάζεται πάνω στις πρακτικές που εφαρμόζει στη διδασκαλία του και να τις υποβάλλει σε αναθεώρηση, προκειμένου να βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας του. Οφείλει, επιπλέον, όχι μόνο «*να διατηρεί τις ισορροπίες, όχι μόνο μεταξύ του 'τι' και του 'πώς' στη διδασκαλία του, αλλά και του 'γιατί' όσον αφορά στους κύριους ηθικούς τους στόχους*» (Day, 2002: 35), αλλά και να διαθέτει την ικανότητα να ξεπερνά σύνορα, πολιτισμούς και διαλέκτους, να μαθαίνει και να μεταφράζει πολλές διαφορετικές γλώσσες (ακόμα και τη γλώσσα των πολιτικών, των ακαδημαϊκών και την καθημερινή), καθώς και να νικά κοινωνικές αδικίες. Κάθε φορά που ο δάσκαλος πιστεύει σε κάτι, οφείλει και να το εφαρμόζει!

Κεφάλαιο 3 :

Οι συνεργασίες ως βασικό συστατικό στοιχείο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Η συνεργασία μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας δύο ή περισσότερα άτομα εργάζονται μαζί, προσανατολιζόμενα σε έναν κοινό στόχο. Με δεδομένο ότι τόσα πολλά μοντέλα που αφορούν τον επαγγελματισμό του σύγχρονου εκπαιδευτικού επισημαίνουν την αξία της συνεργασίας του με όσους εμπλέκονται στο έργο του, κρίνεται σκόπιμο να εξετάσουμε τις επαφές αυτές που συνάπτει και συχνά αποδεικνύονται ωφέλιμες για την εκπλήρωση των στόχων του.

Στην εποχή που ζούμε, μάλιστα, η αγορά εργασίας θεωρεί την ικανότητα για συνεργασία ως μια ικανότητα απαραίτητη για κάθε υποψήφιο εργαζόμενο-επαγγελματία. Από την κατηγορία αυτή δεν εξαιρείται και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος συνάπτει σχέσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους του, εκπαιδευτικούς, με το διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί, με τους μαθητές του και τους γονείς των μαθητών του.

Οι σχέσεις αυτές του εκπαιδευτικού εξετάζονται σε ιδιαίτερες ενότητες, που αποτελούν τους τίτλους των αντίστοιχων υποκεφαλαίων. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται, όμως, στις σχέσεις συνεργασίας που συνάπτει ο εκπαιδευτικός με τους συναδέλφους του.

3.1 Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους εκπαιδευτικούς

3.1.1 Σύντομη αναδρομή

Ένα έντονο ενδιαφέρον για την προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και της δημιουργίας αντίστοιχων κοινοτήτων ξεκινά από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν στη στροφή αυτή κάποιες νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες επιδίωκαν να περιορίσουν την απομόνωση του εκπαιδευτικού, να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές και να ενθαρρύνουν τις συνεργατικές πρακτικές για την αναμόρφωση του σχολείου (Achinstein, 2002: 421-455).

Το 1984, λοιπόν, συναντάμε έναν από τους πρώτους ορισμούς της επαγγελματικής κοινότητας των εκπαιδευτικών, ως «*μία ομάδα ανθρώπων σε ένα σχολείο που είναι αφοσιωμένοι σε ένα κοινό έργο `Μοιράζονται μέχρι έναν βαθμό κάποιες αξίες, νόρμες και προσανατολισμούς ως προς τη διδασκαλία, τους μαθητές και άλλα ζητήματα που αφορούν το σχολείο*» (Van Maanen και Barley, 1984: 287-365). Το 1989 επισημαίνεται επιπλέον η ανάγκη της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και εκείνους της ειδικής αγωγής (Bauwens, Hourcade και Friend, 1989: 17-22).

Διάφοροι παράγοντες, όπως η εφαρμογή των κανόνων της αγοράς στην εκπαίδευση, η σχεδόν υποχρεωτική αξιοποίηση της τεχνολογίας για την πρόσβαση στη γνώση, νέα συμπεράσματα της έρευνας για του τρόπους που βοηθούν το παιδί να μάθει, η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και η όλο αυξανόμενη δυσκολία διαχείρισης της σχολικής τάξης, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να βρίσκει λύσεις και να ανακαλύπτει νέες πρακτικές.

Για το λόγο αυτό και στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, έχει δοθεί μεγάλη έμφαση τα τελευταία χρόνια στην ανάγκη να ξεπεραστεί η απομόνωσή του και να ενισχυθεί η συνεργασία του με τους συναδέλφους του.

3.1.2 Τομείς συνεργασίας

Οι Goddard, Y., Goddard, R. και Tschannen-Moran (2007: 877-896) θεωρούν πως η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μπορεί να αφορά ζητήματα:

- *Αναλυτικού Προγράμματος*
- *Διδασκαλίας*
- *Επαγγελματικής ανάπτυξης* (Goddard, Y., Goddard, R. και Tschannen-Moran, 2007: 877-896)

Όσον αφορά τα ζητήματα που αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διδασκαλία, μια έρευνα των Melnick και Witmer (1999) δείχνει ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θεωρούν την ανταλλαγή στρατηγικών με τους συναδέλφους τους τόσο

σημαντική, ώστε αφιερώνουν πολλές ώρες από το χρόνο που δε διδάσκουν, προκειμένου να συζητήσουν πάνω στα ζητήματα αυτά. Μέσα από τέτοιου είδους συζητήσεις, δηλαδή, είναι δυνατό να εντοπίζονται δύσκολα σημεία του Αναλυτικού Προγράμματος, να γίνεται ανάλυσή τους και να προτείνονται διάφοροι τρόποι προκειμένου να ξεπεραστούν.

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται «επιτυχημένες» πρακτικές διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης τους, καθώς και πορίσματα από μικρής κλίμακας έρευνες που πραγματοποίησαν στο εσωτερικό της τάξης τους, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν από τους συναδέλφους τους. Φυσικά, τα πάντα υπόκεινται σε αμφισβήτηση και διάλογο, με σκοπό να βρεθούν τα αδύνατα σημεία τους και να οδηγηθούν στη βελτίωσή τους. Τέτοιες πρακτικές υποστηρίζονται και από τον Rosenholtz, ο οποίος υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να συζητούν ομαδικά για ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία. Επιπλέον, μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες, λόγω χαμηλής επίδοσης, μαθησιακών δυσκολιών, διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος ή άλλων παραγόντων, ή μαθητές με συμπεριφορά που προκαλεί προβλήματα στη σχολική κοινότητα, μπορούν να λάβουν πιο αποτελεσματική υποστήριξη μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή (Rosenholtz, 1989: 421-439).

Τέλος, όσον αφορά τη σχέση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, είναι εύκολο να καταλάβει κανείς ότι δεν είναι δυνατό η ανάπτυξη να επέλθει μεμονωμένα, αλλά μέσα από συλλογική προσπάθεια. Το ζήτημα αυτό, ωστόσο, αποτελεί θέμα συζήτησης σε επόμενη ενότητα.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε παραδείγματα-προτάσεις συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, αλλά προηγουμένως θεωρούμε χρήσιμο να παραθέσουμε τους «κύκλους μάθησης» του Huberman, ο οποίος θεωρεί πως η μάθηση ενός εκπαιδευτικού λαμβάνει χώρα σε τέσσερις κύκλους:

- Στον *κλειστό ατομικό*, που αφορά τη μάθηση που κατακτούν οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους, στο πλαίσιο της τάξης τους
- Στον *ανοιχτό ατομικό*, που περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό που ζητά βοήθεια από τους συναδέλφους του, στο ίδιο σχολείο

- Στον *κλειστό συλλογικό*, που περιλαμβάνει μια ερευνητική κοινότητα συγκροτημένη από ομάδες εκπαιδευτικών με κοινά ενδιαφέροντα και στο πλαίσιο της οποίας παράγεται γνώση και προωθείται η ανάπτυξη
- Στον *ανοιχτό συλλογικό*, που αφορά τις συνεργασίες και τα δίκτυα. Στον κύκλο αυτό περιλαμβάνονται ορισμένα άτομα, όπως ακαδημαϊκοί, που με τις ιδιαίτερες και εξειδικευμένες δεξιότητές τους βοηθούν στη βελτίωση της πρακτικής γνώσης των εκπαιδευτικών (Huberman, 1995: 198-202).

3.1.3 Κριτικές φιλίες

Σύμφωνα με τον Day, ένας εκπαιδευτικός επωφελείται σε πολύ μεγάλο βαθμό όταν συμμετέχει σε διαδικασίες που συνδυάζουν πράξη και στοχασμό. Για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να περιοριστεί η απομόνωσή του, να προβληματίζεται πάνω σε ζητήματα της πράξης και να δοκιμάζει στην πράξη νέες ιδέες. Η σύναψη μιας «*κριτικής φιλίας*» (Day, 2002: 225) αποτελεί έναν πολύ εποικοδομητικό τρόπο προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ξεπεράσει την απομόνωσή του, εφόσον υφίσταται, αλλά και να εμπλακεί σε μια συνεργασία με συναδέλφους του.

Οι κριτικές φιλίες συνιστούν «*ένα μέσο δημιουργίας δεσμών με συναδέλφους*» (Day, 2002: 225), που βοηθούν τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία της ανάπτυξής του, αφού μοιράζεται με τον κριτικό φίλο του τις ιδέες, τις αξίες, τις θεωρήσεις και τις αντιλήψεις του για την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μόνο. Η επιτυχία της φιλίας κρίνεται από το βαθμό στον οποίο ενεργοποιείται προβληματισμός, διάθεση για καινοτομίες και τελικά υψηλότερο επίπεδο διδασκαλίας.

Ο φίλος αυτός του εκπαιδευτικού, που προέρχεται από το ή από άλλο σχολείο (προτιμάται το δεύτερο), μπορεί να συλλέγει δεδομένα από τη διδασκαλία και να τα αναλύει, να δίνει ιδέες για τη διδασκαλία, να ενθαρρύνει τον κριτικό διάλογο και τον προβληματισμό, αλλά και να αποτελεί μια συνεχή και ανεπίσημη πηγή στήριξης (Day, 2002: 227). «*Φίλοι*» που δεν είναι αρκετά επικοινωνιακοί, δε διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες και δεν εμπνέουν εμπιστοσύνη, ωστόσο, μπορεί με την παρουσία τους να διαταράξουν την ομαλή πορεία της τάξης και να αποδειχθούν αντιπαραγωγικοί.

Τέλος, απαραίτητα συστατικά για μια επιτυχημένη «κριτική φιλία» είναι η προθυμία κάθε «φίλου» να μοιράζεται, να αποκαλύπτει τα στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν και τα ζητήματα που τον προβληματίζουν, αλλά και η διάθεση να αλλάξει, αποδεχόμενος προηγουμένως ότι η αλλαγή μπορεί να είναι απειλητική για την αυτοεκτίμησή του και να απαιτεί αρκετό χρόνο.

3.1.4 Δίκτυα μάθησης

Τα δίκτυα μάθησης αποτελούν μια μορφή συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων, με πρωταρχικό τους στόχο την αλλαγή του συστήματος, μέσα σε βάθος χρόνου. Το γεγονός ότι υπάρχει επαρκές χρονικό περιθώριο, δίνει τη δυνατότητα για εφαρμογή μεγάλου εύρους προγραμμάτων και πρακτικών, στις οποίες εμπλέκεται συχνά και προσωπικό της ανώτατης εκπαίδευσης. Ο Michael Huberman θέτει ως στόχο των δικτύων αυτών την αντιμετώπιση του χάσματος και της απομόνωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, την εμπλοκή κάθε ανθρώπινου φορέα που θα μπορούσε να φανεί χρήσιμος και τέλος την ουσιαστική αλλαγή στη σχολική τάξη (Huberman, 1995: 193).

Τα δίκτυα συνιστούν ένα νέο είδος μάθησης, που ανεξάρτητα αν πραγματώνονται από άτομα ή ομάδες, επισημαίνουν ότι η ευθύνη για τη βελτίωση του σχολείου απαιτεί ενεργητική εμπλοκή των παραγόντων του, με πρώτους τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να αναμένουν συγκλονιστικές αλλαγές από τρίτους. Επιπλέον, τα δίκτυα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσά τους.

Η δημιουργία των δικτύων σχετίζεται και με τη στροφή στη θεώρηση ότι η γνώση δεν παράγεται για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών διαφόρων κοινωνικών ομάδων, σε ένα όσο το δυνατό ευρύτερο πλαίσιο. Στο χώρο της εκπαίδευσης τα παραπάνω σχετίζονται με τους διάφορους τρόπους διεύρυνσης του γνωστικού ρεπερτορίου των εκπαιδευτικών, μέσα από μια διαδικασία όπου πολλά «δεδομένα» και «καθιερωμένα» τίθενται υπό αμφισβήτηση.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο μπορούν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών, να

αναπτυχθούν και να βελτιώσουν το επίπεδο της διδασκαλίας. Επιπλέον, η μάθηση μέσα από τα δίκτυα αναγνωρίζει την αξία της προσωπικής συμμετοχής του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξή του, κάτι στο οποίο συμβάλλει αποφασιστικά η παροχή ενός έτοιμου πλαισίου για τη συνάντηση των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις συναντήσεις αυτές, στις οποίες θα λάβουν χώρα ομαδικές δραστηριότητες στοχασμού και γενικότερα μια συζήτηση και ένας προβληματισμός, οι εκπαιδευτικοί θα ενημερωθούν για πρακτικές και ζητήματα που δε γνώριζαν, θα ανανεωθούν επαγγελματικά, θα εφαρμόσουν αλλαγές στην τάξη τους και σταδιακά θα φέρουν αλλαγές στο σύστημα.

Τα δίκτυα, ακόμη, μέσα από την αμφισβήτηση και την επέκταση της κυρίαρχης γνώσης, μπορούν να φέρουν βελτίωση σε έναν συγκεκριμένο τομέα ή γνωστικό αντικείμενο που αφορά το σχολείο (Lieberman και McLaughlin, 1992: 673-677), να διευρύνουν γεωγραφικά τις δραστηριότητες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Sparks και Hirsch, 1997), να οδηγήσουν σε στενότερη σχέση ανάμεσα στην κοινότητα και το σχολείο και να φέρουν για συνεργασία νέους επαγγελματίες στο σχολείο, όπως επιχειρηματίες ή ψυχολόγους, με τους τελευταίους να υποστηρίζουν κυρίως μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες. Τα δίκτυα, μάλιστα, είναι δυνατό να εκτείνονται έξω από το τοπικό επίπεδο, στο εθνικό, ακόμα και το διεθνές.

Τέλος, είναι σημαντικό να μην καταργούνται τα δίκτυα μετά την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου τους, αλλά συνεχώς να διαπραγματεύονται το χαρακτήρα και τους σκοπούς τους, με γνώμονα τη σχολική και ατομική βελτίωση. Ακόμα και αν η διατήρησή τους γίνεται πιο δύσκολη από τα ίδια τα μέλη τους, μπορούν πάντοτε να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και τεχνικές διαχείρισης κρίσεων μέσα από συλλογική προσπάθεια.

3.1.5 Η αμοιβαία συνεργασία με την πανεπιστημιακή κοινότητα

Η επιτυχία των μαθητών και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να ευνοηθεί σημαντικά μέσα και από τη σύναψη σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο με τους εκπαιδευτικούς του και τους διδάσκοντες στην ανώτατη εκπαίδευση (ιδιαίτερα εκπαιδευτές ή επιβλέποντες εκπαιδευτικών), δεδομένου ότι αμφότεροι ασχολούνται με την παραγωγή νέας γνώσης. Άλλωστε, πολλοί ακαδημαϊκοί έχουν ξεκινήσει τη σταδιοδρομία τους ως εκπαιδευτικοί, ενώ και οι εκπαιδευτικοί έχουν πραγματοποιήσει

ακαδημαϊκές σπουδές, με αποτέλεσμα να «υπάρχει μια συνάφεια στους ηθικούς τους στόχους και μια συμπληρωματικότητα στην πρακτική» (Day, 2002: 330). Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους ακαδημαϊκούς αφοσιωμένους στη θεωρία, ενώ τους ίδιους ως «άτομα της πρακτικής».

Παραδείγματα τέτοιων συνεργασιών έχουν εφαρμοσθεί για την εποπτεία των εκπαιδευτικών από τους εκπαιδευτές (ακαδημαϊκούς) πριν οι πρώτοι εισέλθουν στην υπηρεσία, για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, με λήψη αντίστοιχου πιστοποιητικού ή πτυχίου, καθώς και για έρευνα και ανάπτυξη. Στην τελευταία περίπτωση, άλλοτε οι ακαδημαϊκοί θεωρούνται ως οι ειδήμονες που μπορούν να παραγάγουν νέα γνώση (αμιγώς ερευνητικές σχέσεις έρευνας και ανάπτυξης), ενώ άλλοτε η έρευνα είναι πραγματικά συνεργατική, με παράλληλη εργασία εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών, εστιάζοντας στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων των εκπαιδευτικών «της πράξης».

Ο Michael Eraut (1994) επισημαίνει την ανάγκη να λειτουργεί η ανώτατη εκπαίδευση όχι μόνο ως δημιουργός και μεταδότης της γνώσης, αλλά και ως φορέας βελτίωσης των δυνατοτήτων για δημιουργία γνώσης. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει πράξη με συνεργατικά ερευνητικά προγράμματα και σεμινάρια και γενικότερα με προγράμματα που προωθούν το στοχασμό πάνω στη διδακτική πράξη. Ο Day προτείνει τέτοιου είδους προγράμματα, όπως φαίνεται παρακάτω:

- Αναπτυξιακή συμβουλευτική περιορισμένου χρόνου, από τους ακαδημαϊκούς για συγκεκριμένα θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς
- Υποστήριξη μέσω του εξωτερικού ελέγχου, όταν η ανώτατη εκπαίδευση θα παρέχει τα κριτικά της σχόλια για τις πρακτικές του σχολείου
- Παραγωγή και διασπορά των γνώσεων που προκύπτουν από την έρευνα για την εκπαίδευση, ώστε να εφαρμοστούν κάποια στιγμή στο σχολείο
- Δημιουργία εκπαιδευτικής γνώσης, συχνά μέσα από έρευνα δράσης, προκειμένου οι πανεπιστημιακοί και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων να παραγάγουν νέα γνώση για διδακτικές πρακτικές ή άλλα ζητήματα
- Δημιουργία κοινοτήτων ευφυούς πρακτικής, όπου εκπαιδευτικοί διαφορετικών σχολείων συνεργάζονται, με το προσωπικό της ανώτατης εκπαίδευσης να

διαδραματίζει το ρόλο συμβούλου ή αναλυτή δεδομένων. Οι κοινότητες αυτές αποτελούν δείγμα διαρκούς αλληλεπίδρασης (Day, 2002: 334).

Είναι δυνατό, ακόμα, να συγκροτούνται τράπεζες δεδομένων από τα πανεπιστήμια, για τη διατήρηση πολύτιμου εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού σε ένα αρχείο. Επιπλέον, μπορούν τα ιδρύματα αυτά να έχουν ανοιχτές τις πόρτες τους σε άλλα ιδρύματα, του εξωτερικού ή του εσωτερικού, με τα οποία έχουν κοινούς στόχους.

Στην εμπλοκή της ανώτατης εκπαίδευσης στο επίπεδο του σχολείου έχει μεγάλη ευθύνη και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, που οφείλει να ενθαρρύνει τέτοιες πρακτικές. Επιπλέον, απαραίτητη συνθήκη αποτελεί ο προσανατολισμός των εγχειρημάτων στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτές συχνά μεταβάλλονται, ανάλογα με τις χρονικές στιγμές και τα διαφορετικά περιβάλλοντα που συνδέονται με τους στόχους της διδασκαλίας, αλλά και συνυπολογίζοντας τις διαφορές ανάμεσα στους πανεπιστημιακούς και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Τέλος, απαιτείται προσοχή, ώστε μια σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την ανώτατη εκπαίδευση να μην εξελιχθεί σε σχέση εξάρτησης, αλλά να είναι προσανατολισμένη προς τις ανάγκες και τους στόχους κάθε πλευράς.

3.1.6 Κριτική αποτίμηση-συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν κάποια συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση που έχει η συνεργασία στους εμπλεκόμενους. Μπορούμε να μιλάμε σίγουρα για επαγγελματικά οφέλη, θα ήταν όμως παράλειψη αν δεν αναφέραμε και τους πιθανούς κινδύνους που ελλοχεύει ή έστω τα αδύναμα σημεία που παρουσιάζει μια συνεργασία.

3.1.6.1 Επαγγελματικά οφέλη

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται ότι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, είτε αυτοί εργάζονται στο ίδιο σχολείο είτε σε διαφορετικό (ή πανεπιστήμιο), παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα.

Όπως έχουμε προαναφέρει, ο προβληματισμός και ο διάλογος ανάμεσά τους οδηγεί σε νέα γνώση, που αφορά τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και ζητήματα διδακτικής πράξης, με τελικό αποδέκτη το μαθητή. Επιπλέον, αντιμετωπίζονται ζητήματα ιδιαίτερης συμπεριφοράς κάποιων μαθητών και ανακαλύπτονται τρόποι ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν τελικά με ενεργό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία (Goddard, Y., Goddard, R. και Tschannen-Moran, 2007: 877-896).

Η συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς βοηθά να αναγνωριστούν όσο το δυνατό καλύτερα οι ιδιαιτερότητές των μαθητών τους και να τους δοθεί μια εξατομικευμένη υποστήριξη. Επιπλέον, λαμβάνουν καλύτερη ψυχολογική υποστήριξη για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν εκτός σχολείου, αλλά και για ζητήματα που αφορούν συμμαθητές τους, της ίδιας ή άλλων τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί, ακόμα, συνεργαζόμενοι με συναδέλφους τους για διάφορα προγράμματα, όπως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, φέρνουν τους μαθητές διαφορετικών τάξεων πιο κοντά, εκπληρώνοντας ικανοποιητικά και τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, ακόμα, ανακαλύπτουν νέους τρόπους για να οργανώσουν τις υποχρεώσεις τους, μοιράζονται μέχρι ενός βαθμού το φόρτο εργασίας, και συντονίζουν καλύτερα τις επαφές με τους γονείς των μαθητών (Pounder, 1998: 65-88).

Επιπλέον, αποκτούν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους και αυτοπεποίθηση από την ικανότητα να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους συναδέλφους τους (Shachar και Shmuelevitz, 1997: 53-72). Τη σημασία της συνεργασίας για τη στήριξη του ηθικού του εκπαιδευτικού και για την αποδοτικότητά του υποστηρίζει και ο A. Hargreaves (1994), επισημαίνοντας ότι βοηθά να ξεπεραστούν διάφορα άγχη και δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία της αλλαγής, αλλά ότι μπορεί ταυτόχρονα να μειώσει και το φόρτο εργασίας.

Ο ίδιος ερευνητής (Hargreaves, A., 1994: 245) θεωρεί πως, υιοθετώντας συνεργατικές πρακτικές, τοποθετούνται σαφή όρια ανάμεσα στις υποχρεώσεις καθενός εκπαιδευτικού, ενώ τελικά επιτυγχάνεται και η πολυπόθητη δια βίου μάθηση του εκπαιδευτικού, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους συναδέλφους του.

Τα πλεονεκτήματα, λοιπόν, τη συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 3 τομείς:

- *Ηθική στήριξη*
- *Φρόνημα εκπαιδευτικού*

- *Μάθηση εκπαιδευτικού* (Johnson, 2003: 343)

Τέλος, όπως επισημαίνουν και οι Goddard, Y., Goddard, R. και Tschannen-Moran (2007: 877-896) τα σχολεία που παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών τους, είναι πιθανό να παρουσιάζουν και σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων των μαθητών, αλλά και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι αυτή έχει πλέον περάσει σε μια νέα φάση, στην οποία θεωρείται ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την καταπολέμηση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών και με την ενίσχυση συνεργατικών πρακτικών, όπως αυτές που περιγράψαμε, που ταυτόχρονα στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή (Sparks και Hirsch, 1997). Επιπλέον, αναλαμβάνοντας επίσημους ή ανεπίσημους ρόλους στο πλαίσιο του σχολείου, ο εκπαιδευτικός ενισχύει την επαγγελματική του ανάπτυξη (Spreck και Knipe, 2001).

Ανάμεσα στους ρόλους που μπορεί να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι εκείνος του μέντορα ενός νέου εκπαιδευτικού ή του βοηθού του, αναλαμβάνοντας να συλλέγει στοιχεία για την τάξη του (μαθητευόμενου), ώστε να τον βοηθήσει να βελτιωθεί ή παρέχοντάς του πηγές πληροφόρησης για να τον βοηθήσει να εξελιχθεί.

Οι ερευνητές δίνουν μεγάλη έμφαση σε τέτοιες συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και υποψηφίων εκπαιδευτικών, ως διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί που επιβλέπουν μαθητευόμενους, αναπτύσσουν διάλογο και αλληλεπίδραση με έναν άλλο ενήλικα, επηρεάζοντας θετικά τις διδακτικές πρακτικές του τελευταίου. Ταυτόχρονα, ο έμπειρος εκπαιδευτικός εμπλουτίζει το ρεπερτόριό του με νέες ιδέες, που ένα νεότερο άτομο μπορεί να του προσφέρει, αλλά χωρίς να το καταλαβαίνει, συχνά στοχάζεται πάνω στις δικές του πρακτικές. Αναπτύσσονται, έτσι και οι δύο ταυτόχρονα.

Η συνεργασία, δηλαδή, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς έχει θεωρηθεί ως μια αξιόλογη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης διότι οδηγεί σε στενότερες επαφές ανάμεσά τους, που χαρακτηρίζονται από αμοιβαία ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών. Μέσα από τη συζήτηση και την αλληλεπίδραση, καταπολεμάται η απομόνωση,

βελτιώνονται οι επικοινωνιακές ικανότητες των εμπλεκόμενων και τελικά αναπτύσσονται επαγγελματικά (Spencer, 2007: 211-226).

Ο Craft θεωρεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στο πώς ένας εκπαιδευτικός μαθαίνει ατομικά, αλλά ταυτόχρονα ως μέλος ενός σχολείου. Στη συνέχεια, προχωρά στη διατύπωση 10 συνθηκών που είναι απαραίτητες για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, σε συνάρτηση με την ανάπτυξη του σχολείου στο οποίο εργάζεται. Κάποιες από τις αρχές αυτές είναι οι εξής:

- Συνεργασία και συναδελφικότητα
- Πειραματισμός και ανάληψη πρωτοβουλιών
- Πρόσβαση και χρήση της διαθέσιμης γνώσης
- Υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου
- Εμπλοκή όλων στη λήψη αποφάσεων, το σχεδιασμό και την επίτευξη των στόχων, την εφαρμογή τους και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων
- Σύνδεση ανάμεσα στους προσωπικούς στόχους και εκείνους του σχολείου, αλλά και της κοινότητας (Craft, 1996: 36)

Ο ίδιος ερευνητής διατυπώνει κάποια συμπεράσματα που είναι ανάγκη να έχουμε κατά νου:

- Τα άτομα δεν αναπτύσσονται σε στατικά σχολεία
- Τα σχολεία δε θα αλλάξουν αν δεν αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές τους
- Αν η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται ατομικά, οι εκπαιδευτικοί δεν πρόκειται να αλλάξουν το σχολείο
- Αν αλλάξουν τα σχολεία, δεν είναι υποχρεωτικό ότι θα αλλάξουν και οι εκπαιδευτικοί
- Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι συνεχείς διαδικασίες, όπως και η διαδικασία της αλλαγής (Craft, 1996)

Τέλος, η επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους αποτελεί μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, η οποία είναι αρκετά πιθανό να τους «κρατήσει» για περισσότερα χρόνια στο επάγγελμα και να ενισχύσει τις προσπάθειές τους για την πρόοδο των μαθητών τους (Rosenholtz, 1989: 421-439).

3.1.6.2 Πιθανοί «κίνδυνοι» και επισημάνσεις

Όλες οι συνεργατικές πρακτικές δεν αποτελούν συνταγή επιτυχίας για την ανάπτυξη του σχολείου και του εκπαιδευτικού, αλλά παρουσιάζουν μερικά σημεία, που αξίζει να επισημάνουμε:

➤ Συνεργασία ή σύμπραξη ;

Όσον αφορά αυτές τις σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων και τους διδάσκοντες στην ανώτατη εκπαίδευση, είναι ανάγκη να επισημάνουμε τη διάκριση ανάμεσα στη «συνεργασία» και τη «σύμπραξη».

Η διάκριση αυτή έγινε για πρώτη φορά από τη Sachs (1997), η οποία θεωρεί τη συνεργασία ως μια διαδικασία, ένα εγχείρημα που προϋποθέτει εμπιστοσύνη και αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα σ' εκείνους που εργάζονται από κοινού. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού, επίσης, με τις δύο πλευρές να προσπαθούν να προσεγγίσουν τη γνώση, χωρίς να θεωρείται ότι κάποια από τις δύο την κατέχει. Η σύμπραξη, αντίθετα, θεωρείται ως ένα εγχείρημα όπου οι συμβαλλόμενοι δεν αποβάλλουν για χάρη του κοινού στόχου όποιο ρόλο ή θέση ισχύος κατέχουν, ενώ δε θεωρείται ότι όλοι βρίσκονται στη θέση του μαθητευόμενου: όσοι θεωρούνται ειδήμονες παραδοσιακά (π.χ. οι διδάσκοντες στην ανώτατη εκπαίδευση), συνεχίζουν να κατέχουν αυτό το ρόλο, ενώ οι υπόλοιποι προσπαθούν να μάθουν απ' αυτούς και μόνοι τους.

Οι Erikson και Christman. (1996: 150) επισημαίνουν σχετικά:

«όταν η εξουσία και το γόητρο είναι άνισα, η 'συνεργασία' μπορεί εύκολα να καταλήξει σε 'σύμπραξη' ή ακόμη και σε κυριαρχία, καλυμμένη πίσω από έναν καλόηχο τίτλο» (Erikson και Christman, 1996: 150).

➤ *Επαγγελματική αυτονομία και συμφέροντα*

Η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι μια απαραίτητη συνθήκη προκειμένου εκείνος να ανταποκριθεί στις συνεχώς αυξανόμενες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει κατά την καθημερινή του πρακτική. Η δυνατότητα αυτή που διαθέτει, ωστόσο, για κάποιες ελεύθερες αποφάσεις όσον αφορά τη διδασκαλία του και την προσωπική του ανάπτυξη, ίσως να περιορίζεται στο πλαίσιο της συνεργασίας με τους συναδέλφους του.

Ο Stenhouse θεωρεί πως η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι ανάγκη να εξετάζεται πια ως προς το πλαίσιο του σχολείου. Χαρακτηριστικά επισημαίνει πως *«πρέπει να γίνουν υποχωρήσεις όσον αφορά την προσωπική αυτονομία, προκειμένου να δημιουργηθεί μια βάση για συνεργατική δουλειά, καθώς το προσωπικό του σχολείου δεν μπορεί πλέον να θεωρείται ως μια συνομοσπονδία εκπαιδευτικών των τμημάτων, αλλά πρέπει να είναι μια επαγγελματική κοινότητα»* (Stenhouse, 1975: 183). Η επαγγελματική αυτονομία, δηλαδή, εξετάζεται στο πλαίσιο της κοινότητας αυτής. Μια παρόμοια παρατήρηση κάνει και ο Johnson, ο οποίος θεωρεί πως αυτός ο προβληματισμός σε μια ομάδα επαγγελματιών μπορεί να καταπιέσει την προσωπική, ελεύθερη έκφραση και να οδηγήσει σε άκριτη υιοθέτηση της κυρίαρχης γνώμης της ομάδας (Johnson, 2003: 337-350).

Τέλος, παρά το γεγονός ότι σε πολλές μορφές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γίνονται υποχωρήσεις και παραχωρήσεις απ' όλες τις πλευρές, ώστε τελικά να ενισχύεται ο επαγγελματισμός τους, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου *«συνεργασίες», «συμμετοχές», «μεταβάσεις»* ή *«ενδυναμώσεις»* μεταξύ συναδέλφων και με την εμπλοκή ανωτέρων, ήταν το πρόσχημα προκειμένου να εφαρμοστεί κάποια πολιτική οδηγία. Στις περιπτώσεις αυτές μιλάμε για *«τεχνητή συναδελφικότητα»* (Day, 2002: 404) και *«πολιτικό εφησυχασμό»* (Hargreaves, A., 1994: 195), χωρίς κριτική σκέψη, ειλικρινή προβληματισμό, συζήτηση, αμοιβαία εμπιστοσύνη και κοινές επιδιώξεις, που χαρακτηρίζουν συνεργασίες όπως στις οποίες έχουμε κάνει αναφορά. Οι περιπτώσεις που χαρακτηρίζονται από *«τεχνητή συναδελφικότητα»* αποτελούν μια εκμετάλλευση της συνεργασίας για σκοπούς διαχείρισης και διοίκησης, όπως είναι και οι μικρότερες ομάδες που δημιουργούνται συχνά μέσα σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζονται (Johnson, 2003: 347).

➤ *Διαμάχες κατά τη συνεργασία*

Κάθε κοινότητα περιλαμβάνει άτομα με διαφορετική ιδεολογία, ιδιαίτερες αξίες, διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και διαφορετικές καταβολές, με αποτέλεσμα η μεταξύ τους επαφή να χρειάζεται να ξεπεράσει τα εμπόδια και τους φραγμούς που υφίστανται. Το ίδιο ισχύει και για τις κοινότητες συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, όπου απαιτούνται υποχωρήσεις από όλους τους εμπλεκόμενους για την επίτευξη συμφωνίας και συναίνεσης. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δε γίνεται πάντα, με αποτέλεσμα να προκύπτουν διαμάχες, δηλαδή συνεχιζόμενες ή μη καταστάσεις, κατά τις οποίες οι απόψεις ή οι συμπεριφορές διαφοροποιούνται.

Η Achinstein προβληματίστηκε έντονα και πραγματοποίησε έρευνες σχετικά με τις διαμάχες που προκύπτουν στις συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι κατά τη διάρκεια μιας συνεργασίας μια διαμάχη μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα εποικοδομητική, οδηγώντας σε νέα γνώση (Achinstein, 2002: 421-455). Η νέα γνώση παράγεται καθώς οι εκπαιδευτικοί συζητούν και επιχειρηματολογούν επάνω στα ζητήματα της διαφωνίας, προσπαθούν να γνωρίσουν ο ένας την ιδεολογία του άλλου και εξετάζουν τα όρια και τις δυνατότητες της πρότασης του καθενός.

Τέτοιες παραγωγικές διαδικασίες, τέλος, είναι απαραίτητο να λαμβάνουν χώρα πριν (και αν) προκύψει διαμάχη, αφού, σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών που συνεργάζονται, είναι πιθανό ότι θα υπάρχουν εκείνοι που θα επιθυμούν να επιβάλλουν την άποψή τους, εκείνοι που συνεχώς θα διαφωνούν και άλλοι που με το δικό τους τρόπο κάθε φορά θα καθυστερούν το ομαδικό έργο (Johnson, 2003: 338).

➤ *Αύξηση των υποχρεώσεων*

Μετά από έρευνες που πραγματοποίησε ο Johnson (2003: 346) και οι οποίες περιελάμβαναν και ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις από 105 εκπαιδευτικούς και διευθυντές δημοτικών σχολείων, παρατηρεί πως αρκετοί εκπαιδευτικοί «διαμαρτύρονται» πως οι συνεργατικές πρακτικές οδήγησαν σε αύξηση του φόρτου εργασίας τους. Συγκεκριμένα, ενώ το 60% των ερωτηθέντων απάντησε πως μειώθηκε

ο φόρτος τους σε κάποιο ή σε μεγάλο βαθμό, το υπόλοιπο 40% φάνηκε πως δεν πείστηκε ότι οι συνεργατικές πρακτικές είναι αποτελεσματικές.

Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είδαν με καλό μάτι το γεγονός ότι έπρεπε να συμμετέχουν συχνά σε συναντήσεις με τους συναδέλφους τους, αφού κάτι τέτοιο ήταν μια επιπλέον υποχρέωση, που δεν υπήρχε μέχρι τη στιγμή που άρχισαν να συνεργάζονται. Η αλήθεια είναι ότι αρχικά παρατηρείται μια αύξηση των υποχρεώσεών τους, η οποία ωστόσο διαρκεί μέχρι να εσωτερικεύσουν οι εκπαιδευτικοί τις συνεργατικές πρακτικές και να συντονίσουν τις ενέργειές τους,

➤ *«Χαμηλού» και «υψηλού» επιπέδου συνεργασίες*

Μια έρευνα, τέλος, που πραγματοποίησε η εταιρία Metropolitan Life (2010) σχετικά με τη συνεργασία των Αμερικανών εκπαιδευτικών για την επιτυχία των μαθητών τους, διαχώρισε τις συνεργασίες σε υψηλού και χαμηλού επιπέδου, συνοψίζοντας τα βασικότερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στις πρώτες ως εξής:

- Αφιερώνουν αρκετό χρόνο για τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους
- Είναι πρόθυμοι να συνάψουν συνεργασίες με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων
- Δηλώνουν συχνότερα ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους
- Είναι πιθανότερο να δηλώνουν πως μπορεί να υπάρξει εμπιστοσύνη ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου
- Αποδέχονται ότι στην επιτυχία των μαθητών τους μπορεί να συμβάλλουν και άλλοι εκπαιδευτικοί, με τους οποίους συνεργάζονται
- Θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργάζονται έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές των τάξεών τους
- Είναι πεπεισμένοι πως η συνεργασία με τους συναδέλφους τους οδηγεί σε σημαντική βελτίωση της επιτυχίας των μαθητών

Σε κάθε περίπτωση, αποζητάμε υψηλού επιπέδου συνεργασίες, αφού το αντίθετο δε φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά ταυτόχρονα επιβαρύνει τον εκπαιδευτικό και τη σχολική του μονάδα.

3.1.6.3 Συμπεράσματα

Η στροφή προς τις συνεργατικές πρακτικές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που πραγματοποιήθηκε περίπου το 1980, φαίνεται πως ήταν επιβεβλημένη, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι νέες προκλήσεις του

Η συνεργασία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα θέματα, είναι σίγουρο όμως ότι θα αφορούν το Αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και άλλα ζητήματα του σχολείου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συνεργασίες τέτοιου είδους είναι δυνατό να επιτευχθούν με τη σύναψη «κριτικών φιλιών», δηλαδή φίλων από το ίδιο ή ένα άλλο σχολείο, δημιουργίας δικτύων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, ακόμα και σε διαφορετικές χώρες, αλλά και με επαφές πανεπιστημιακών ιδρυμάτων- σχολείων, δεδομένου ότι υπάρχει σύμπτωση ανάμεσα στα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους.

Όποια μορφή και αν έχει η συνεργασία, αποφέρει πολλά οφέλη στους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο και κυρίως στο μαθητή. Όλοι μαθαίνουν μέσα από τη διαδικασία αυτή, ενώ λαμβάνουν και σημαντική ηθική στήριξη. Παρά τα πολλαπλά οφέλη τους, ωστόσο, οι συνεργασίες δεν πρέπει να θεωρούνται ως πανάκεια για κάθε πρόβλημα του σχολείου, αφού ενδέχεται να παρουσιάζουν και αδύνατα σημεία: μπορεί να εξελιχθούν σε συμπράξεις, να προκαλέσουν διαμάχες ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, ακόμα και να κάνουν τη ζωή τους «δύσκολη». Στις περιπτώσεις αυτές είναι που μιλάμε συνήθως για «χαμηλού» επιπέδου συνεργασίες.

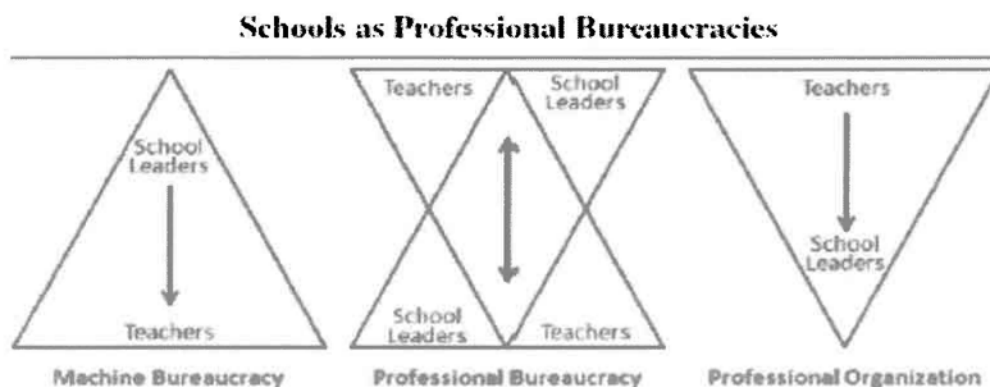
Απαιτείται, συνεπώς, μεγάλη προσπάθεια προκειμένου μια συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών να είναι αποτελεσματική και σε κάθε περίπτωση αποδοχή και αλληλεπίδραση με κάθε άλλο παράγοντα που εμπλέκεται στο έργο τους (διευθυντή, γονείς).

3.2 Η συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με το νόμο 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εξασφαλίζει την ομαλή λειτουργία της, συντονίζει τη σχολική ζωή, φροντίζει για την εφαρμογή των εντολών των Αρχών της Εκπαίδευσης και εφαρμόζει τις αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων, συμμετέχοντας και στην αξιολόγηση των τελευταίων. Η νομοθεσία (υπουργική απόφαση 05657/Δ1/08-10 -2002), ακόμα, προβλέπει ότι ο διευθυντής καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, ελέγχει την πορεία των εργασιών τους, φροντίζει για τη συνοχή του συλλόγου τους, τους συμβουλεύει και τους απευθύνει συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης και συνεργάζεται μαζί τους για την κατάρτιση του προγράμματος ενημέρωσης των γονέων.

Ο Suponitz και οι συνεργάτες του, έχοντας πραγματοποιήσει μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας των τελευταίων χρόνων, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει μια έμμεση αλλά καθοριστική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η επίδραση αυτή είναι έμμεση, καθώς εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες που έχουν σχέση με το σχολείο και τη σχολική τάξη, όπως είναι η σχέση και η συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Suponitz και συν., 2010: 31-56).

Η οργάνωση και λειτουργία του σχολείου με επαγγελματικό τρόπο είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Η Tschannen-Moran (2009: 220) παρουσιάζει σχηματικά (εικόνα 1) το νόημα της επαγγελματικής οργάνωσης της σχολικής μονάδας, που πάντοτε είναι επιφορτισμένη με μια σειρά από γραφειοκρατικές διαδικασίες:



Εικόνα 1 - Μοντέλα οργάνωσης της σχολικής μονάδας (Tschannen-Moran, 2009: 220)

Ενώ στην πρώτη περίπτωση, λοιπόν, παρατηρείται μια γραφειοκρατική οργάνωση, με συγκεντρωτισμό «εξουσίας» από τον ηγέτη του σχολείου και καταπίεση προς τους «υπαλλήλους» του, τους δασκάλους, στην επαγγελματική οργάνωση του σχολείου (τρίτο σχήμα) η πυραμίδα αυτή αναστρέφεται, με τους επαγγελματίες (τους δασκάλους στην προκειμένη περίπτωση) να βρίσκονται στην κορυφή και την εξουσία να ρέει προς τα κάτω, προς τους ηγέτες. Οι επαγγελματίες σ' αυτήν την τελευταία περίπτωση αποτελούν το επίκεντρο, κάνοντας ό,τι περνάει από το χέρι τους για να εξυπηρετήσουν τους «πελάτες» τους.

Το σχολείο, ωστόσο, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένας αμιγώς επαγγελματικός οργανισμός (Tschannen-Moran, 2009 : 219). Έτσι, φαντάζει ως ένα υβρίδιο των σχημάτων που βρίσκονται στα άκρα. Με συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην «εξουσία» (διευθυντή) και τους «υπαλλήλους» (εκπαιδευτικούς), αφενός αποφεύγεται η καταπιεστική και συγκεντρωτική γραφειοκρατική οργάνωση και αφετέρου οι επαγγελματίες αποκτούν αυξημένες δικαιοδοσίες και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ενώ συνεχίζουν να υπηρετούν τους πελάτες τους.

Στην πράξη, αυτού του είδους η σχέση αφορά την ποιοτική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή, με από κοινού προγραμματισμό και καταρτισμό της πολιτικής του σχολείου και εμπιστοσύνη από τη μια πλευρά προς την άλλη. Οι εκπαιδευτικοί, όντας σε καθημερινή στενή επαφή με τα παιδιά, γνωρίζουν σε βάθος τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τα προβλήματά τους, τα οποία μεταφέρουν στο διευθυντή και συζητούν μαζί του για ενδεχόμενες λύσεις, ενώ σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει καταπίεση και εξονυχιστικός έλεγχος στους εκπαιδευτικούς, αφού υπάρχει εμπιστοσύνη στην κρίση και το έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, δεν κρατούν κρυφό από το διευθυντή όποιο πρόβλημα και αν αντιμετωπίσουν, αφού αυτό θα αποτελέσει μια ευκαιρία για ατομική και συλλογική βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ και εκείνος προσφέρει τις γνώσεις και τις ικανότητές του για να ξεπεραστεί κάθε εμπόδιο, χωρίς να κάνει ποτέ κατάχρηση εξουσίας.

Σε ένα σχολείο όπου η συνεργασία κατέχει κεντρικό ρόλο, η στάση του διευθυντή απέναντι στους εκπαιδευτικούς επικεντρώνεται κατά τον Supovitz και τους συνεργάτες του σε τρεις ενέργειες: τον ορισμό στόχων, την ενθάρρυνση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας και ουσιαστική υποστήριξη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Supovitz και συν., 2010: 31-56). Σύμφωνα με την πρώτη, ο διευθυντής

θέτει στόχους για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς στην πραγματοποίησή τους. Όσον αφορά την ενθάρρυνση της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας, ο διευθυντής οφείλει να αποτελεί τον υποκινητή της αλλαγής της κουλτούρας του σχολείου, «διδάσκοντας» τον αμοιβαίο σεβασμό, τη συνεργασία και τη συλλογικότητα. Τέλος, ο διευθυντής διατηρεί υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη, για θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη, αλλά ακόμα και για τη διαχείριση των εργασιών τους ή του χρόνου τους, παρέχοντάς τους και διάφορες πηγές πληροφόρησης (βιβλία, ιστοσελίδες κ.α.). Δε διστάζει, μάλιστα, να επιβραβεύει κάθε καλή προσπάθεια των εκπαιδευτικών.

Σε ίδιο μήκος κύματος, οι Mullen και Jones υπογραμμίζουν το γεγονός ότι πλέον δεν μπορούμε να μιλάμε για απόλυτη εξουσία στο διευθυντή, με την έννοια του αυταρχισμού, αλλά για εξουσία που μοιράζεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή, που είναι μεταξύ τους καλοί συνεργάτες. Ο τελευταίος, δεν είναι πια “manager” απλά δηλαδή διαχειριστής της σχολικής μονάδας, αλλά ηγέτης που παρέχει εκπαίδευση και αποτελεί παράδειγμα, για να διευκολυνθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και οι ηγετικές τους ικανότητες (Mullen και Jones, 2008: 329).

Οι ίδιοι ερευνητές, μετά από σχετική έρευνα, κατέληξαν στο ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να συνεργάζονται με διευθυντές που είναι πάντα πρόθυμοι να ακούσουν την άποψή τους, να υποστηρίξουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και να εμπιστευτούν τις ιδέες και το έργο που παράγουν. Επιπλέον, η έρευνά τους έδειξε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι θετική στο να αναλάβει περισσότερες «ηγετικές» αρμοδιότητες, όταν θαυμάζουν το διευθυντή τους και νιώθουν ότι βρίσκεται στο πλευρό τους κάθε στιγμή.

Η αποδεδειγμένη, συνεπώς, θετική συνεισφορά της συνεργασίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη των μαθητών και του σχολείου, απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και από τις δύο πλευρές, με επαναπροσδιορισμό του «παραδοσιακού» ρόλου του καθενός και διάθεση να συνεισφέρουν με τις ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητές τους, κάνοντάς το όχι για να είναι τυπικοί προς τη νομοθεσία, αλλά μέσα από τη διάθεσή τους για ατομική και συλλογική πρόοδο.

3.3 Η συνεργασία με τους μαθητές του

Μια ακόμα σχέση που προβλέπεται από το νόμο, είναι δηλαδή θεσμική, είναι και αυτή που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσά τους, χωρίς να χάνεται ο σεβασμός και η αμοιβαία κατανόηση, είναι δυνατό να επηρεάσουν θετικά τη μετέπειτα κοινωνική και συναισθηματική ζωή του παιδιού, δεδομένου ότι το παιδί περνάει αρκετό χρόνο κάθε μέρα μέσα στη σχολική και πολύ συχνά ο δάσκαλος αποτελεί γι' αυτό ένα πρότυπο προς μίμηση. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μπορούν να δημιουργήσουν στο μαθητή και θετική στάση απέναντι στο σχολείο, δημιουργώντας του ενδιαφέρον και θετικά κίνητρα για μάθηση.

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του είναι ένας σίγουρος τρόπος για να επιτευχθούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσά τους και γίνεται πράξη μέσα σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής. Από τις πρώτες μέρες της σχολικής χρονιάς, προκειμένου να οργανωθεί και να λειτουργήσει αποτελεσματικά η σχολική τάξη, τηρούνται μια σειρά από κανόνες. Σύμφωνα με τον Τριλιανό, όταν οι κανόνες της τάξης διαμορφώνονται από τους μαθητές, είναι δυνατό να αποφευχθούν πολλά προβλήματα που συχνά δημιουργούνται. Έτσι, ένα πρώτο παράδειγμα συνεργασίας ανάμεσά τους είναι η συζήτηση πάνω σε κάποιους από τους κανόνες της τάξης και στις συνέπειες της μη τήρησής τους (Τριλιανός, 2004: 80-87).

Δεδομένης, ακόμα, της παιδαγωγικής ελευθερίας του εκπαιδευτικού, της δυνατότητάς του, δηλαδή, να τροποποιεί μέχρι ενός σημείου τη σειρά της παρουσίασης της ύλης (συχνά για χάρη της διαθεματικότητας) και το επίπεδο δυσκολίας της, πραγματοποιεί συζητήσεις μαζί τους, τους ζητάει να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια ή με κάθε άλλο τρόπο ακούει τις προτάσεις τους, προκειμένου η διδασκαλία να είναι όσο το δυνατό πιο προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Έτσι, θα εξασφαλίσει και την ενεργητική τους συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, αφού η σημασία των προϋπαρχουσών γνώσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών επισημαίνεται από την εποικοδομητική προσέγγιση, που είναι ευρέως αποδεκτή στις μέρες μας.

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να είναι ανοιχτός σε νέες προτάσεις από τους μαθητές, ακόμα και να δέχεται απ' αυτούς «κριτική» σχετικά με χαρακτηριστικά και συμπεριφορές του που δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των μαθητών. Στην περίπτωση, μάλιστα, που καταφέρει να εξασφαλίσει μια υγιή σχέση με τους μαθητές

του, οι οποίοι νιώθουν άνετα να συζητούν μαζί του μέχρι ενός σημείου και προσωπικά ζητήματα, μπορεί να προλάβει πολλές αρνητικές καταστάσεις που αφορούν το χώρο του σχολείου, κυρίως. Οι Davis και Dupper θεωρούν πως η σχέση μαθητή- δασκάλου σχετίζεται και με την εγκατάλειψη του σχολείου και αφορά ιδιαίτερα μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Davis και Dupper, 2004: 179-193). Ο εκπαιδευτικός προσέχει ιδιαίτερα τις περιπτώσεις τέτοιων μαθητών, αφού αυτοί ίσως να έχουν και μεγαλύτερη ανάγκη για επικοινωνία μαζί του, αφού είναι πιθανό, εκτός των άλλων, να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα προσαρμογής ή ακόμα και ρατσισμού εναντίον τους από τον περίγυρο.

Ο διάλογος, λοιπόν, κυριαρχεί στη σχέση δασκάλου- μαθητή, είτε αυτός λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε εκτός αυτής για ζητήματα των μαθητών ή του σχολείου. Οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αποτελούν μια ιδανική ευκαιρία για διάλογο, αλλά και λίγα λεπτά πριν από την έναρξη της διδασκαλίας μπορούν να αποδειχθούν πολύτιμα για το σκοπό αυτό. Φαίνεται, λοιπόν, ότι μια πληθώρα δραστηριοτήτων, από τη «νομοθεσία» μέχρι τη διακόσμηση της τάξης μπορεί να γίνει με συνεργασία των δύο πλευρών, συνεισφέροντας η καθεμία με τις ιδέες της ή με τις ιδιαίτερες ικανότητές της.

Η ενθάρρυνση και η δυνατότητα που δίνεται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές για ανάληψη πρωτοβουλιών και η ενεργητική εμπλοκή τους στη σχολική ζωή δημιουργεί ένα ζεστό, παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη. Η αναγκαιότητα της νέας αυτής σχέσης παιδαγωγού- δασκάλου και μαθητή τονίζεται από τις αρχές του 20ου αιώνα, από την Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική. Ο Kerschensteiner είχε δώσει μεγάλη έμφαση στην παιδαγωγική σημασία της ενεργητικής συμμετοχής του παιδιού στη σχολική ζωή, ενώ περίπου έναν αιώνα νωρίτερα ο Pestalozzi είχε αναφερθεί στη σχολική τάξη που είναι για τους μαθητές σαν ένα σχολικό δωμάτιο κατοικίας (Πυργιωτάκης, 2007: 309).

Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του βοηθά να βιώσουν οι τελευταίοι και την αξία της συνεργασίας με τους συμμαθητές τους, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Με την επικράτηση της εποικοδομητικής αντίληψης ως γνωστικής θεωρίας για τη μάθηση, οι μαθητές ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους, να επιχειρηματολογήσουν, να απορρίψουν τις αρχικές τους ιδέες και να κατασκευάσουν τελικά τη νέα γνώση. Δίνεται έμφαση,

δηλαδή, στη συλλογική προσπάθεια και στην επικοινωνία των μελών της ομάδας, που συμμετέχουν ενεργά για την εκπλήρωση του κοινού στόχου. Ο εκπαιδευτικός σε όλη αυτή τη διαδικασία διαδραματίζει το ρόλο του συντονιστή των προσπαθειών των παιδιών, εμπυχώνοντάς τους και βοηθώντας τους να αντιμετωπίσουν εμπόδια που παρουσιάζονται.

Ο Vygotsky θεωρούσε πως η αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων είναι τόσο σπουδαία, ώστε το μεγαλύτερο μέρος από όσα μαθαίνουν προέρχεται απ' αυτή. Οι κοινωνικές επαφές του ατόμου και το πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται επηρεάζουν και τροποποιούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τις διάφορες έννοιες, με το δάσκαλο να είναι μια από τις σημαντικότερες επαφές του ατόμου-μαθητή. Το γεγονός αυτό θεμελιώνεται με την έννοια της «*Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης*» (ΖΕΑ), που ανέπτυξε ο Vygotsky (Vygotsky, 2000).

Οι δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι μαθητές να φέρουν σε πέρας στο σχολείο μπορούν να διακριθούν σ' εκείνες που μπορούν να ολοκληρώσουν μόνοι τους, σ' εκείνες που μπορούν να ολοκληρώσουν με μια βοήθεια από κάποιον και σ' εκείνες που δεν μπορούν να ολοκληρώσουν, ούτε με βοήθεια από κάποιον. Η απόσταση ανάμεσα στις δραστηριότητες που το παιδί μπορεί να φέρει σε πέρας μόνο τους και σ' εκείνες που μπορεί με τη βοήθεια ενός βοηθού είναι η ΖΕΑ που προαναφέραμε και με άλλα λόγια αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο τρέχον και το δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού (Vygotsky, 2000). Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα αναλάβει το ρόλο του βοηθού και συνεργάτη, οδηγώντας τον σε ανώτερου επιπέδου δεξιότητες.

3.4 Η συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών

Δεδομένου ότι η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους δύο σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού, η αποτελεσματική συνεργασία του εκπαιδευτικού με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών του μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά ωφέλιμη για όλους τους εμπλεκόμενους και ιδιαίτερα για τα παιδιά. Ανοίγοντας, ακόμα, δίαυλο επικοινωνίας με την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου, ο εκπαιδευτικός βρίσκει υποστήριξη σε διάφορα εγχειρήματα που έχει

σχεδιάσει για την πρόοδο των μαθητών, προωθώντας, άθελά του ή μη, και την πρόοδο της ευρύτερης κοινότητάς.

Ο δάσκαλος είναι η «κόλλα που συγκρατεί τη σχέση ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο» (Patrikakou & Weissberg, 1999: 36), αλλά αυτή η σχέση είναι μία απ' αυτές που δεν είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής, αφού οι δύο συνεργάτες δεν επέλεξαν ο ένας τον άλλον ελεύθερα. Σύμφωνα με την Koutrouba και τους συνεργάτες της, η επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και την οικογένεια του μαθητή είναι (σύμφωνα και με τα πορίσματα ερευνών των τελευταίων 30 χρόνων) σε θέση να ωφελήσει τον τελευταίο στην ανάπτυξη τόσο ακαδημαϊκών ικανοτήτων και γνώσεων, όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. προσεγγίζει τις αντιλήψεις της οικογένειας για το σχολείο και σέβεται τις διαφορετικές απόψεις) (Koutrouba και συν., 2009: 311-328).

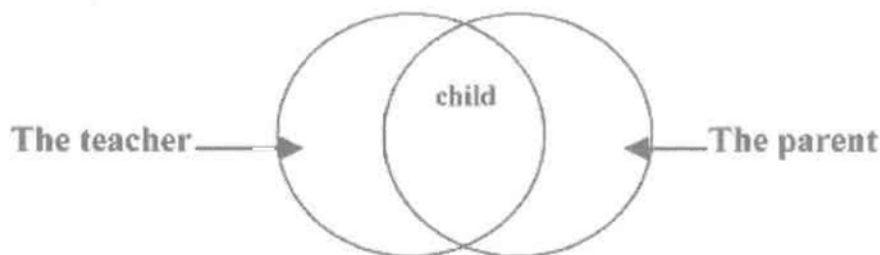
Η έρευνα (Koutrouba et al., 2009), ακόμα, δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός που αναπτύσσει τέτοιου είδους συνεργασίες, αποκτά αυτοπεποίθηση και αισθάνεται ότι έχει αποκτήσει έναν σύμμαχο, το γονέα, στη δύσκολη και κρίσιμη αποστολή που έχει αναλάβει. Επιπλέον, πέρα από αυτοπεποίθηση, αισθάνεται ότι γίνεται αποδεκτός και ότι η προσπάθεια που καταβάλλει αναγνωρίζεται από τον κοινωνικό περίγυρο, αυξάνοντας και την ικανοποίηση από το επάγγελμά του. Ο δάσκαλος, ακόμα, γνωρίζει καλύτερα τις ανάγκες του παιδιού, υιοθετεί πρακτικές που αναμένεται να είναι αποτελεσματικές για τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή και τελικά βελτιώνει τη διδακτική του ικανότητα, καθώς η έρευνα δείχνει ότι οι συνεργάσιμοι με τους γονείς δάσκαλοι είναι πιθανότερο να σχεδιάζουν μαθητοκεντρικές διδασκαλίες.

Οι γονείς απ' την πλευρά τους, συνεργαζόμενοι με το δάσκαλο των παιδιών τους, αναπτύσσουν, πέρα από την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, επιπρόσθετες ικανότητες που είναι χρήσιμες στον καθημερινό οικογενειακό βίο, όπως αυτή της κατανόησης των αναγκών του παιδιού τους. Αντιλαμβάνονται ότι είναι σημαντικοί για το σχολείο, στο οποίο θεωρούνται πάντοτε ευπρόσδεκτοι, ενώ συγχρόνως αναγνωρίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους και λαμβάνουν μέτρα για την αντιμετώπισή τους, καθώς παρακολουθούν την πρόοδο τους. Τέλος, συνειδητοποιούν και τις δυσκολίες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Epstein, 1995: 701-712).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, οι μαθητές θα εκτιμήσουν περισσότερο την αξία του σχολείου, αφού άνθρωποι τόσο σημαντικοί γι' αυτούς, οι γονείς τους,

ασχολούνται με μεγάλο ενδιαφέρον με τα ζητήματά του. Κατανέμουν, επίσης, πιο αποτελεσματικά το χρόνο τους στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες, αφού συχνά έχουν πλέον τη συνδρομή των γονέων τους (που έχουν καλύτερη τώρα εικόνα για τις ανάγκες και τις υποχρεώσεις των μαθητών τους) και συνειδητοποιούν τους τομείς στους οποίους χρειάζονται βελτίωση. Τέλος, εκτιμούν περισσότερο και την αξία της συνεργασίας, ενώ αισθάνονται τους γονείς πιο πολύ ως εκπαιδευτικούς και το σχολείο πιο πολύ ως οικογένεια (Epstein, 1995).

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, η σχέση εκπαιδευτικών-γονέων είναι μία από εκείνες που συχνά συνάπτονται υποχρεωτικά, για την πρόοδο των παιδιών. Ωστόσο, όταν υπάρχει ειλικρινές ενδιαφέρον και διάθεση από τις δύο πλευρές για συνεργασία, υπάρχουν πολλοί τρόποι για να γίνει αυτή πράξη. Ο εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, μπορεί να απευθύνει προσκλήσεις, να οργανώσει την πρώτη συνάντηση, γνωριμίας, με τους γονείς, τακτές χρονικά συναντήσεις ανταλλαγής απόψεων και συζήτησης φλεγόντων ή λιγότερο επειγόντων ζητημάτων. Ο Keyes επισημαίνει την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει στο έπακρο τις επικοινωνιακές του δεξιότητες κατά τις πρώτες συναντήσεις, καθώς εξασφαλίζοντας τη συνεργασία των γονέων σ' αυτές, είναι πιθανό να τον ακολουθήσουν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ο ίδιος δείχνει με ένα σχήμα (εικόνα 2) που δανείζεται από το χώρο των Μαθηματικών ότι το σημείο σύγκλισης των δύο πλευρών είναι ο μαθητής (Keyes, 2002: 186).



Εικόνα 2 - Το παιδί ως σημείο σύγκλισης εκπαιδευτικού και γονέα (Keyes, 2002: 186)

Οι Adams και Christenson προτείνουν, επίσης, τρόπους με τους οποίους μπορεί να αυξηθεί η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι γονείς προς τους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα, δεδομένου ότι συχνά δεν υπάρχει και τυφλή εμπιστοσύνη ανάμεσά τους (Adams και Christenson, 1998: 1-22). Προτείνουν, λοιπόν, εκδηλώσεις για την επιστροφή στα μαθήματα, όπως κοινά πρωινά και γεύματα γονέων-εκπαιδευτικών, που αποτελούν καλές ευκαιρίες για συζήτηση, ακόμα και στη διάρκεια των διακοπών,

καθώς και εργαστήρια προβληματισμού για θέματα σχετικά με το σχολείο και τους μαθητές. Γενικά, στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να δίνει στους γονείς σημάδια ότι είναι ευπρόσδεκτοι, κάνοντας ενέργειες ακόμα και για την εξασφάλιση διερμηνέων, για όσους ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η γενική αρχή είναι ότι κατά την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, «η μια πλευρά θα πρέπει να διδάσκει την άλλη» (Adams και Christenson, 1998: 8).

Οι συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων προβλέπονται και από το Προεδρικό Διάταγμα 201/ 1998 για την «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων», που συγκεκριμένα αναφέρει ότι «κάθε εκπαιδευτικός ορίζει ημέρα και ώρα συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών μία φορά το μήνα. Η ημέρα και η ώρα συνεργασίας καταγράφονται στο βιβλίο πράξεων του διδακτικού προσωπικού και γνωστοποιούνται στους γονείς. Οι γονείς μπορούν να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς κάθε φορά που προκύπτουν προβλήματα. Οι γονείς καλούνται να ενημερωθούν: (1) για τη σχολική εργασία και την πρόοδο των παιδιών τους και (2) για γενικότερα θέματα αγωγής και επιμόρφωσης γονέων.»

Ανεξάρτητα απ' τη διάθεση των δύο πλευρών να έρθουν σε επαφή, συχνά υπάρχουν κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες, όπως ο βαθμός σύμπτωσης της κουλτούρας και των αξιών τους, διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες και ο τρόπος με τον οποίο βλέπει καθεμία το ρόλο της. Συγκεκριμένα, συχνά οι δάσκαλοι προέρχονται από διαφορετική κοινωνικοοικονομική τάξη και φυλή σε σχέση με τους γονείς των μαθητών τους, χωρίς να αποκλείεται και η χρήση διαφορετικής διαλέκτου της ίδιας γλώσσας, ενώ όσον αφορά τους κοινωνικούς παράγοντες, παρατηρούμε ότι όλο και περισσότερες «παραδοσιακές» πυρηνικές οικογένειες δίνουν τη θέση τους σε μονογονεϊκές και άλλες που προέκυψαν από διεθνικούς- μικτούς γάμους. Σύμφωνα με τους Adams και Christenson (1998), πάντως, η εμπιστοσύνη των γονέων προς τον εκπαιδευτικό τείνει να είναι μεγαλύτερη στις πιο ανεπτυγμένες κοινωνίες, ενώ κατά τους Hedges και Gibbs (2005: 116), απαιτείται πολύς χρόνος για να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός τις ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς, με αποτέλεσμα να τις κατακτά μετά τα αρχικά στάδια της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Η Epstein στο έργο της (1995), τέλος, μοντελοποίησε τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στις δραστηριότητες του σχολείου γενικότερα, καταλήγοντας σε έξι μοντέλα:

- **Οικογενειακό:** Το σχολείο λειτουργεί ως φορέας επιμόρφωσης, εξασφαλίζοντας ότι ο γονέας παρέχει στο παιδί ένα περιβάλλον καθοδήγησης, φροντίδας, επίβλεψης και πειθαρχίας. Τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, καθώς αναγνωρίζουν και σέβονται την αξία του σχολείου.

- **Επικοινωνιακό:** Προκειμένου να επιτευχθεί συνεχής και αποτελεσματική επικοινωνία, οι γονείς αποστέλλουν διάφορες σημειώσεις και σχόλια στο δάσκαλο, πραγματοποιούν συσκέψεις μαζί του και του τηλεφωνούν, ακόμα και με τη συνδρομή διερμηνέα, όποτε είναι απαραίτητο.

- **Εθελοντικό:** Οι γονείς υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους με εθελοντικές ενέργειες και προγράμματα, όπως βοήθεια σε διοικητικές εργασίες και στην οργάνωση εκδηλώσεων. Το σχολείο μπορεί να οργανώνει καλύτερα την εθελοντική αυτή εργασία, με ερωτηματολόγια σχετικά με τις γνώσεις, τις ικανότητες και τα μέσα που μπορεί κάθε γονέας να προσφέρει.

- **Οικιακής μάθησης:** Ακούγοντας τα προβλήματα των παιδιών τους, συζητώντας μαζί τους, βοηθώντας στη μελέτη και με άλλες δραστηριότητες στο πλαίσιο της οικογένειας, οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να μάθουν, αξιοποιώντας και τις πληροφορίες που τους δίνει ο εκπαιδευτικός.

- **Λήψης αποφάσεων:** Οι γονείς βοηθάνε στη λήψη αποφάσεων, συμμετέχοντας σε ομάδες γονέων και άλλες σχολικές ομάδες, ακόμα και σε εθνικό επίπεδο, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να προοδεύσουν.

- **Συνεργασίας με την κοινότητα:** Η κοινότητα, διαμέσου διάφορων επιχειρήσεων, οργανισμών, κρατικών υπηρεσιών και άλλων ομάδων, συμμετέχει ενεργά στην προσπάθεια αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Β' ΜΕΡΟΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4 : Μεθοδολογία Έρευνας

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζουμε ζητήματα σχετικά με την έρευνα που διεξήχθη, όπως τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, τη σύσταση του δείγματος, το είδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και τα μέσα συλλογής των δεδομένων.

4.1 Η ποιοτική έρευνα

Το είδος της έρευνας που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική (qualitative research), ενώ το μέσο για τη συλλογή του υλικού ήταν η συνέντευξη, συγκεκριμένα στην ημιδομημένη της μορφή. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, προκειμένου να γίνει η επεξεργασία τους. Στις επόμενες ενότητες, θα αναφερθούμε ειδικότερα στα ζητήματα αυτά.

Η ποιοτική έρευνα άσκησε κριτική στο θετικισμό, σύμφωνα με τον οποίο κάτι αληθεύει, μόνο όταν μπορεί να προσδιοριστεί επακριβώς και είναι δυνατό να επαληθευτεί λογικά. Η ποιοτική έρευνα, αντίθετα, λαμβάνει σοβαρά υπόψη το υποκείμενο, το οποίο παρατηρεί τον πραγματικό κόσμο, τον επηρεάζει και τον περιγράφει, ενώ χωρίς αυτό η πραγματικότητα δεν έχει νόημα (Robson, 2007).

Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, ακόμα, που δίνει έμφαση στην ποσότητα, ένταση και τη συχνότητα ενός φαινομένου, η ποιοτική εστιάζει στην ποιότητα, το νόημα που οι άνθρωποι δίνουν στον κόσμο γύρω τους. Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία, ο ερευνητής, με τις αξίες και τις ιδιαίτερες αντιλήψεις του, δεν αναζητά νόμους ή μεταβλητές, αλλά πιο ανθρώπινες, ιδιαίτερες όψεις της πραγματικότητας, προκειμένου να καταλήξει σε συμπεράσματα. Σε κάθε ποιοτική έρευνα, ωστόσο, δεν μπορούμε να αποφύγουμε την αξιακή φόρτιση, εξαιτίας των χαρακτηριστικών της αυτών. Κάθε ερευνητής-αναλυτής *«έχει τις δικές του ανεπάρκειες και μεροληψίες»*, κάτι που σχετίζεται και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως παρατηρητές ενός φαινομένου ή μιας διαδικασίας (Robson, 2007: 543).

Όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων και σύμφωνα με όσα προαναφέραμε, είναι ανάγκη να επιτρέπει την όσο πιο πιστή απεικόνιση των υποκειμενικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Είναι πολύ σημαντικό, δηλαδή, να πραγματοποιεί μια καταγραφή των απόψεων και των δράσεων των συμμετεχόντων στη φυσική τους μορφή, χωρίς να επηρεάζονται και να καθοδηγούνται από τον ερευνητή. Πρέπει, λοιπόν, οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα να μη διαθέτουν μια αυστηρή, περιοριστική δομή, με έτοιμες απαντήσεις, αλλά να επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση της γνώμης του συμμετέχοντα. Είναι, δηλαδή, είτε μη δομημένες είτε ημιδομημένες. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων γίνεται «άμεσα», ενώ «έχουν και το προσόν του αδιαμφισβήτητου» (Robson, 2007: 541). Οι δύο πιο συχνές μέθοδοι συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας, τέλος, είναι η παρατήρηση και η συνέντευξη.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αποτυπώσει όσο το δυνατό πιο πιστά ένα ζήτημα υποκειμενικό, τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, επελέγη η ποιοτική έρευνα και η συλλογή των δεδομένων έγινε με συνέντευξη.

4.2 Σκοποί και στόχοι

Ξεκινώντας την έρευνα, βασικός σκοπός ήταν η διερεύνηση των απόψεων, των αντιλήψεων, των στάσεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αξία της συνεργασίας στο πλαίσιο του διδακτικού τους έργου και ειδικότερα στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα , στόχοι της ερευνητικής μελέτης αποτελούν:

- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους τομείς για τους οποίους μπορούν να συνεργάζονται.
- Η διερεύνηση της σημασίας που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη μεταξύ τους συνεργασία σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη
- Η αποτύπωση μιας γενικής εικόνας για τις κριτικές φιλίες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με συναδέλφους τους
- Η καταγραφή περιπτώσεων δημιουργίας δικτύων μεταξύ δημοτικών σχολείων και της αξίας που αποδίδουν σ' αυτά οι εκπαιδευτικοί

- Η διερεύνηση της συχνότητας δημιουργίας δεσμών ανάμεσα στο δημοτικό σχολείο και την Ανώτατη εκπαίδευση, των τρόπων δημιουργίας τέτοιων δεσμών και της συνεισφοράς τους σε όλες τις πλευρές.
- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη που μπορεί να παρουσιάζει η μεταξύ τους συνεργασία .
- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αρνητικά σημεία που μπορεί να παρουσιάζει μια συνεργασία μεταξύ συναδέλφων.

4.3 Η συνέντευξη ως μέσο συλλογής υλικού

Η συνέντευξη, γενικά, μπορεί να οριστεί ως μια «*μορφή συνομιλίας*», της οποίας (της συνέντευξης) τα ιδιαίτερα στοιχεία «*αντανακλούν μια συνομιλία που έχει οργανωθεί και δομηθεί με ερωτήσεις και απαντήσεις*» (Mishler, 1996: 11). Το σύνθετο προϊόν που λέγεται συνέντευξη προκύπτει από τον τρόπο και το περιεχόμενο της συνομιλίας ανάμεσα στα δύο βασικά συστατικά της: του συνεντευκτή (διεξάγει τη συνέντευξη κάνοντας ερωτήσεις) και του ερωτώμενου (είναι το υποκείμενο που απαντά στις ερωτήσεις και με τη βοήθεια του οποίου αναπτύσσεται διάλογος (Mishler, 1996). Μέσα από τις απαντήσεις, μπορούν να καταγράψουν απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα, γνώσεις και άλλα στοιχεία από το παρελθόν, το παρόν ή το μέλλον.

Η συνέντευξη, σε σχέση με άλλες μεθόδους, παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, όπως το γεγονός ότι αποτελεί έναν αρκετά ευέλικτο τρόπο άντλησης μεγάλου όγκου πληροφοριών (αξιοποιώντας και παραγλωσσικά μηνύματα), αρκετά άμεσο, με τη δυνατότητα να περιλαμβάνει ακόμα και αναλφάβητα άτομα ή μικρά παιδιά, μετά από συναίνεση των γονέων τους. Ωστόσο, η συνέντευξη προϋποθέτει κάποιες δεξιότητες από τον ερευνητή, είναι χρονοβόρα (περιλαμβάνει μαγνητοφώνηση και απομαγνητοφώνηση), απαιτεί καλή προετοιμασία, ενώ πάντοτε υπάρχει ο κίνδυνος να κατευθύνει ο ερευνητής τους ερωτώμενους, χωρίς να διατηρεί ουδέτερη στάση απέναντι στα λεγόμενά τους (Robson, 2007: 324).

Η συνέντευξη «*δεν αποτελεί μια τεχνική, αλλά μια τέχνη*» και δε θα μπορούσαμε να την ορίσουμε απλά ως «*ένα μέσο με το οποίο ο Κος Χ (συνεντευκτής) θα πάρει πληροφορίες από τον Κο Ψ (ερωτώμενο)*», αλλά αντίθετα «*αποτελεί μια διαδικασία*

αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον Χ και στον Ψ» (Φίλιας, 1996: 140). Ο ερευνητής που διεξάγει μια συνέντευξη οφείλει να είναι καταρχήν ευγενικός, να δείχνει ενδιαφέρον και συμπάθεια για το πρόσωπο του συνομιλητή του και να δέχεται τον ερωτώμενο όπως είναι, χωρίς να τον κατακρίνει ή να επιθυμεί να τον επηρεάσει.

Οι κυριότερες μορφές της συνέντευξης είναι οι εξής:

- *Η δομημένη*
- *Η μη δομημένη*
- *Η ημιδομημένη* (Robson, 2007:321)

Στην πρώτη περίπτωση, υπάρχει ένα έντυπο συνέντευξης (schedule), το οποίο καθορίζει τον αριθμό, τη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων (Φίλιας, 1996). Σε όλους τους συμμετέχοντες απευθύνονται οι ίδιες ακριβώς ερωτήσεις, χωρίς καμία διαφοροποίηση, σαν να απαντούσαν όλοι στο ίδιο ερωτηματολόγιο. Απαιτεί σε κάποιο βαθμό μια ουδετερότητα από τον ερευνητή, ώστε να φέρεται και να αντιδρά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο σε κάθε συνεντευζιαζόμενο.

Η μη δομημένη συνέντευξη βρίσκεται στο αντίθετο άκρο: ο ερευνητής ξεκινά με ένα βασικό ερώτημα, το οποίο θα καθορίσει την πορεία του διαλόγου. Ανοίγει, δηλαδή, ένας διάλογος με βάση την απάντηση σε κάθε προηγούμενη ερώτηση, δίνοντας σε κάθε συνέντευξη μια μοναδικότητα. Άλλωστε, οι απόψεις και οι εμπειρίες κάθε ερωτώμενου είναι συνήθως μοναδικές.

Στην περίπτωση της ημιδομημένης συνέντευξης, τέλος, υπάρχει μια ευελιξία ως προς το περιεχόμενο και τη σειρά των ερωτήσεων, αλλά, υπάρχει ένας κατάλογος θεμάτων, τα οποία ο ερευνητής θέλει να έχει καλύψει με το τέλος της συνέντευξης, αποφεύγοντας να τον παρασύρει η ροή της συζήτησης. Η διατύπωση κάποιων ερωτήσεων μπορεί να αλλάζει ή και να διατυπώνονται επεξηγηματικές ερωτήσεις, ακόμα και να παραλείπονται ερωτήσεις για συγκεκριμένους ερωτώμενους (Robson, 2007: 321).

Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήσα, θέλοντας να καλύψω ορισμένα βασικά θέματα (π.χ. τη σχέση της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων με την επαγγελματική τους ανάπτυξη ή με το φόρτο εργασίας τους), αλλά χωρίς ταυτόχρονα να περιορίσω

τους ερωτώμενους ο' αυτά, αυτές μπορούν να χαρακτηριστούν ως ημιδομημένες. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, προκειμένου να γίνει η ανάλυσή τους. Η μαγνητοφώνηση, μετά από σχετική άδεια από τον ερωτώμενο, δίνει τη δυνατότητα να καταγραφούν αυτούσιες οι απόψεις του, αλλά και να αναπαραχθούν όσες φορές είναι απαραίτητο στον ερευνητή.

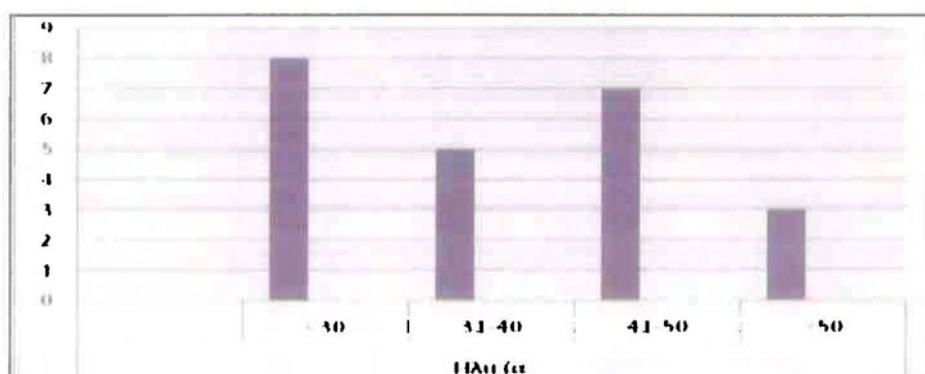
4.4 Το δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει 23 εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας εκπαίδευσης, από σχολεία του Δήμου Βόλου. Όσον αφορά το φύλο τους, από τους 23 εκπαιδευτικούς, οι 6 ήταν άντρες και οι 17 ήταν γυναίκες, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 1).



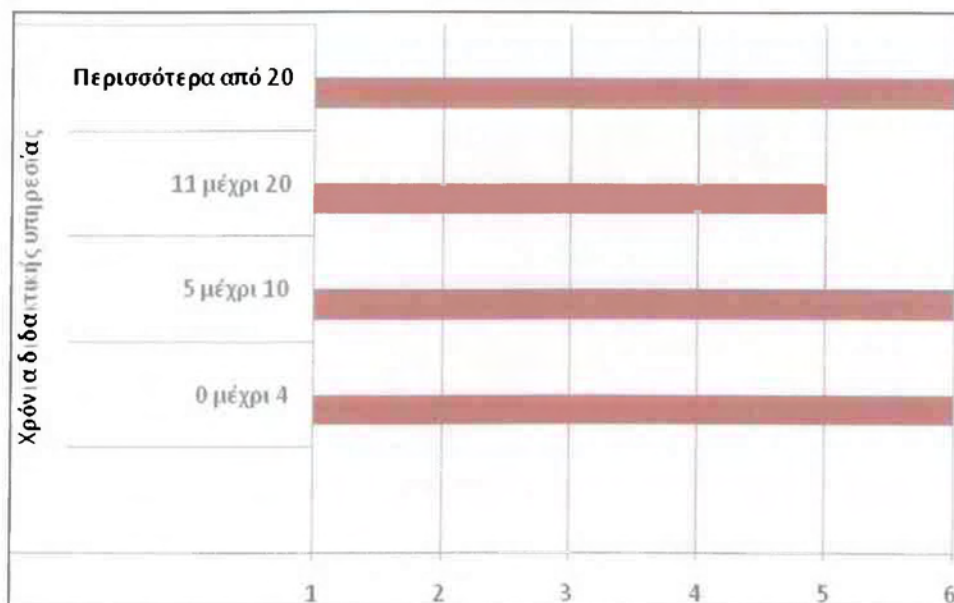
Σχήμα 1 - Το φύλο των εκπαιδευτικών

Η ηλικία τους ποικίλλει από τη μικρότερη δυνατή για έναν εκπαιδευτικό που υπηρετεί, μέχρι λίγο πάνω από τα πενήντα χρόνια (Σχήμα 2).



Σχήμα 2 - Η ηλικία των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τη διδακτική τους υπηρεσία, εκτείνεται από 1 χρόνο μέχρι και περισσότερα από 20 (Σχήμα 3).



Σχήμα 3 - Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν και για τις σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει, όπως φαίνεται παρακάτω (Σχήμα 4).



Σχήμα 4 - Οι σπουδές των εκπαιδευτικών

Τέλος, οι συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν κατά το πρώτο δεκαπενθήμερο του Απριλίου 2011, ενώ κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 25 λεπτά.

4.5 Η ανάλυση των δεδομένων

Αμέσως μετά τη συλλογή των δεδομένων, ο ερευνητής προβαίνει στην καταγραφή τους σε χαρτί. Η απομαγνητοφώνηση οδηγεί στην καταγραφή κάθε λεπτομέρειας των λόγων του ερωτώμενου, ακόμα και των αστείων ή των παύσεων του για διάφορους λόγους.

Τα ποιοτικά δεδομένα έχουν χαρακτηριστεί ως μια «ελκυστική ενόχληση» (Robson, 2007: 540), αφού οι λέξεις αποτελούν πλούσια και «πραγματικά», ελκυστικά δεδομένα, σε αντίθεση με τα ποσοτικά δεδομένα, που είναι απρόσωπα και βασίζονται στους αριθμούς. Η ενόχληση, ωστόσο, που προκαλούν οφείλεται στο γεγονός ότι η ανάλυσή τους αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία. Η ανάλυση των δεδομένων είναι που θα μας οδηγήσει σε μια σειρά από συμπεράσματα, μέσα από τη σύγκριση, την αντιπαράθεση και την ερμηνεία των διαφορετικών απόψεων.

Σύμφωνα με τον Levine (1985), προκειμένου να διαχειριστούμε αποτελεσματικά τα ποιοτικά δεδομένα, είναι ανάγκη, αρχικά, να τα κατηγοριοποιήσουμε, έπειτα να συνδέσουμε μεταξύ τους τις διάφορες κατηγορίες του, να δημιουργήσουμε μια σειρά από καταλόγους των κατηγοριών του ποιοτικού υλικού, να αφαιρέσουμε τα εκτεταμένα δεδομένα συμπύσσοντάς τα και τέλος να αναπτύξουμε τρόπους να αναζητάμε και να αποκτάμε πρόσβαση σ' αυτό που μας ενδιαφέρει μέσα στο σύνολο του υλικού.

Ιδιαίτερα σημαντική, λοιπόν, είναι η κωδικοποίηση των δεδομένων, δηλαδή η απόδοση ενός συγκεκριμένου νοήματος στα διάφορα τμήματά τους, προκειμένου να προκύψουν κάποιες κατηγορίες τους. Η κωδικοποίηση δεν καθορίζεται εκ των προτέρων, αλλά «αναδύεται», καθώς ο ερευνητής μελετά το υλικό που έχει στη διάθεσή του, με τους όμοιους κωδικούς να επισημαίνονται και να αποτελούν μια κοινή κατηγορία.

Όσον αφορά την κωδικοποίηση, σύμφωνα με τη Robson, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις μορφές-στάδια:

- Την ανοιχτή (open), η οποία περιλαμβάνει τη διαίρεση των δεδομένων σε τμήματα που διακρίνονται καθαρά μεταξύ τους. Προκειμένου να γίνει αυτή η κατηγοριοποίηση των δεδομένων, η απόδοση των κωδικών γίνεται με μεγάλη λεπτομέρεια, ενώ η ανοιχτή κωδικοποίηση έχει χαρακτηριστεί περισσότερο ως «ερμηνεία παρά ως σύνοψη των δεδομένων».

- Την αξονική (axial), η οποία περιλαμβάνει την σύνδεση των κατηγοριών του υλικού με τις υποκατηγορίες του, προκειμένου να ανακαλύψουμε τις σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών.
- Την επιλεκτική (selective), κατά την οποία επιλέγεται μια κατηγορία- πυρήνας, εστιάζουμε σ' αυτή και προσπαθούμε να αντιληφθούμε και να ερμηνεύσουμε τις σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών, όπως μπορούμε να τις ανακαλύψουμε κατά την αξονική κωδικοποίηση (Robson, 2007: 586).

Οι παραπάνω στρατηγικές, σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους, όπως τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison), που στοχεύει στην παραγωγή μιας θεωρίας σε μια ποιοτική έρευνα, χαρακτηρίζουν την προσέγγιση της Ολοκληρωμένης Θεωρίας (Grounded Theory).

Η Ολοκληρωμένη Θεωρία αποτελεί μια συστηματική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται κυρίως στις περιπτώσεις της ποιοτικής έρευνας και εστιάζει στην παραγωγή μιας θεωρίας αυστηρά με βάση τα εμπειρικά δεδομένα, χωρίς δηλαδή να είναι αφηρημένη. Δε στοχεύει στην επιβεβαίωση ή τη διάψευση μιας θεωρίας μέσα από τα εμπειρικά δεδομένα, αλλά στην παραγωγή μιας νέας και ιδιαίτερα για ένα ζήτημα που δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό.

Η μεθοδολογία αυτή ακολουθήθηκε και στην παρούσα εργασία, προκειμένου να παραχθεί μια «θεωρία» σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ενώ το ζήτημα αυτό είναι, ταυτόχρονα, ένα απ' αυτά που δεν έχουν διερευνηθεί αρκετά στην ελληνική βιβλιογραφία. Προκειμένου να γίνει η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, τέλος, αξιοποιήθηκαν οι δύο πρώτες μορφές κωδικοποίησης, η ανοιχτή και η αξονική. Αξίζει, ακόμα, να αναφέρουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει ανάπτυξη και λογισμικών ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, όπως είναι το «Nud*Ist», το «Ethnographer» και το «ATLAS.ti».

Κεφάλαιο 5 :

Παρουσίαση και σχολιασμός αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το «πρωτόκολλο» της συνέντευξης, δηλαδή ερωτήσεις για συγκεκριμένα θέματα που, αν και διαφοροποιημένες, υποβλήθηκαν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και η κωδικοποίηση των απαντήσεων οδήγησε σε μια σειρά από θεματικές ενότητες. Οι θεματικές αυτές ενότητες-κατηγορίες αντιστοιχούν στα υποκεφάλαια του παρόντος κεφαλαίου.

5.1 Η σημασία της συνεργασίας στο δημοτικό σχολείο γενικά

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται άμεσα στο εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και τους γονείς. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι όλοι ανεξαιρέτως (και οι 23) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μιλούν με κολακευτικά λόγια για τη συνεργασία στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απαντώντας στην πρώτη ερώτηση του οδηγού της συνέντευξης (βλέπε Παράρτημα).

Ανεξάρτητα αν έχουν υπόψη τους κάποια από τα μοντέλα για τον επαγγελματία εκπαιδευτικό, που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο και τα οποία στο σύνολό τους δίνουν μεγάλη έμφαση στη συνεργασία ανάμεσα στους παράγοντες της εκπαίδευσης, τοποθετούν όλοι τους τη συνεργασία σε εξέχουσα θέση:

Είναι σημαντικότερο για έναν εκπαιδευτικό να συνεργάζεται με όσους εμπλέκονται στο έργο του, διότι όλοι τους μαζί αποτελούν μια αλυσίδα. Εάν λείπει κάποιος κρίκος, το όλο εκπαιδευτικό σύστημα θα χωλαίνει (Νίκος).

Πράγματι, το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα και το περιβάλλον ενός σχολείου ειδικότερα αποτελούν συστήματα, όλα τα στοιχεία του οποίου βρίσκονται σε στενή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Οι σχέσεις συνεργασίας, δηλαδή, του εκπαιδευτικού με τους παράγοντες που αναφέρθηκαν στο 3ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, θυμίζουν μια αλυσίδα, της οποίας κάθε κρίκος συμβάλλει στη σταθερότητά της, κατά την παρομοίωση του Νίκου.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεργασία στο χώρο της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη, «όπως άλλωστε σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα» (Χρήστος), αφού όσο καλός και αν είναι κάποιος εκπαιδευτικός και όσο καλή σχέση και αν έχει αναπτύξει με τους μαθητές του, «χωρίς μια γενική σύμπνοια δε θα μπορέσει να κάνει τη διαφορά στο έργο του» (Λαμπρινή). Χρειάζεται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να βρίσκει αρωγούς στην προσπάθειά του, αφού το εκπαιδευτικό έργο είναι πολυδιάστατο.

Η συνεργασία είναι το παν, το Α και το Ω της εκπαίδευσης, η οποία από μόνη της είναι πολυδιάστατη. Άλλωστε, η συνεργασία ποτέ δεν έβλαψε κανέναν, ενώ τα κέρδη της είναι πολλά και αξιόλογα (Όλγα).

Το «Α και το Ω της εκπαίδευσης», η συνεργασία, θεωρείται από μια άλλη εκπαιδευτικό του δείγματος ως «προϋπόθεση για να φτάσουμε στην επιτυχία» (Μαρία), αφού «όλα είναι θέμα συνεργασίας πολλών παραγόντων TAYTOXPOHA, για ένα καλό τελικό αποτέλεσμα αυτής της ομαδικής προσπάθειας με γνώμονα το συμφέρον του μαθητή» (Ελένη). Υπάρχουν, δηλαδή, εκπαιδευτικοί (6 από τους 23) που θεωρούν τις συνεργατικές πρακτικές ως όχι απλά ένα μέσο για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά ως προϋπόθεση για την αποτελεσματική και ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Οι υπόλοιποι, όπως φάνηκε και προηγουμένως, τοποθετούν τη συνεργασία σε εξέχουσα θέση, αναγνωρίζοντας απλά τη συμβολή της σε ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα:

Θεωρώ ότι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της συνεργασίας και όσο καλύτερα συνεργάζονται μεταξύ τους, τόσο καλύτερο έργο παράγουν (Αντώνης).

Η Νατάσα, πρωτοδιόριστη εκπαιδευτικός, εστιάζει και επισημαίνει τη σπουδαιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το γονέα του μαθητή, προκειμένου ο πρώτος να αποκτήσει μια όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή. Η Νατάσα, έτσι, ασπάζεται την άποψη ότι ο δάσκαλος είναι η «κόλλα που συγκρατεί τη σχέση ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο» (Patrikakou & Weissberg, 1999:36) και θεωρεί πως εκτός των άλλων ο γονέας μπορεί να δώσει στον εκπαιδευτικό πολλά στοιχεία για το παιδί του, που όταν λαμβάνονται υπόψη διευκολύνουν το έργο και των δύο πλευρών:

Ο παιδαγωγός γνωρίζει το παιδί όχι μόνο από τη συμπεριφορά και δράση του μέσα στην τάξη, αλλά και από κάποια ιδιαιτερότητα ή τραυματικό γεγονός που του γνωστοποιεί ο γονέας, αφού μόνο εκείνος γνωρίζει τόσα πολλά πράγματα για το παιδί (Νατάσα).

Τέλος, αξίζει να επισημάνουμε και την περίπτωση μιας εκπαιδευτικού που αναγνωρίζει της σπουδαιότητα συνεργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης από μια

διαφορετική οπτική, θεωρώντας ότι πρωταρχικά προσφέρει έναν διαμοιρασμό των ευθυνών. Η άποψη αυτή έχει σχέση με την άποψη του A. Hargreaves (1994: 245) που θεωρεί πως, υιοθετώντας συνεργατικές πρακτικές, τοποθετούνται σαφή όρια ανάμεσα στις υποχρεώσεις καθενός εκπαιδευτικού:

Κατά τη γνώμη μου, είναι η σημαντική η συνεργασία του εκπαιδευτικού με όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στο έργο του, καθώς θέματα που πιθανόν θα προκύψουν (οποιασδήποτε φύσης), θα αντιμετωπιστούν πιο αποτελεσματικά και συνολικά από όλους τους εμπλεκόμενους. Επομένως, όλοι φέρουν ένα ποσοστό ευθύνης για οποιεσδήποτε ενέργειες λάβουν χώρα (Μαρία) .

Στην προσπάθειά μας, λοιπόν, να αποκτήσουμε μια αρχική εικόνα για τις αντιλήψεις των 23 εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη συνεργασία, είδαμε ότι όλοι τους ανεξαιρέτως επικροτούν τη συνεργασία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση φορείς και παράγοντες, εστιάζοντας κάποιες φορές σε συγκεκριμένες σχέσεις (των εκπαιδευτικών με τους γονείς) ή προβάλλοντας το πιο σημαντικό για τους ίδιους κίνητρο για συνεργασία (διαμοιρασμός ευθυνών). Αν και σε κάποιο βαθμό η θετική στάση απέναντι στη συνεργασία ήταν αναμενόμενη, τα αποτελέσματα μας ενθαρρύνουν και δημιουργούν προσδοκίες για μια αποτελεσματικότερη παρεχόμενη εκπαίδευση, που θα στηρίζεται στη συνεργασία.

5.2 Τομείς και ζητήματα συνεργασίας

Σύμφωνα με την έρευνα των Goddard, Y., Goddard, R. και Tschannen-Moran (βλέπε κεφ. 3.1.2), η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μπορεί να αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τη Διδασκαλία και την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, με τους μισούς περίπου εκπαιδευτικούς να θεωρούν εξίσου σημαντική τη συνεργασία σε όλους αυτούς τους τομείς, αλλά τους 11 από τους 23 να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στους δύο πρώτους τομείς, αναφέροντας ως πρώτο και πιο σημαντικό αυτόν της διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται σε όλους τους τομείς που αφορούν έμμεσα ή άμεσα τη σχολική δραστηριότητα, από την οργάνωση του σχολείου μέχρι ακόμα και τη συνδικαλιστική τους δράση... Ωστόσο, αξίζει να δοθεί έμφαση στη συνεργασία στη διδασκαλία. Σίγουρα ο καθένας με τις εμπειρίες του και τις γνώσεις του μπορεί να βοηθήσει τον άλλο σε πολλά ζητήματα, από διδακτικές τεχνικές μέχρι αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων στο πλαίσιο του σχολείου (Χρήστος) .

Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι απόψεις της Αντωνίας, εκπαιδευτικού με λίγο περισσότερα από 5 χρόνια υπηρεσίας, η οποία επισημαίνει την αξία της συνεργασίας μεταξύ έμπειρων και λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών στον τομέα της διδασκαλίας:

Οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους σε θέματα διδασκαλίας, καθώς ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν πολλά να κερδίσουν από την πείρα των μεγαλύτερων σε ηλικία και χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών. Κατά τ' άλλα, η συνεργασία σε θέματα διδασκαλίας μπορεί να αφορά την ανταλλαγή επιτυχημένων τεχνικών διδασκαλίας ή διαχείρισης της σχολικής τάξης, δηλαδή στο ζήτημα της πειθαρχίας.

Σχετική με την προηγούμενη, αλλά και πολύ ενδιαφέρουσα είναι η άποψη της Κατερίνας, η οποία έχει περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (περισσότερα από 20) και προτείνει να αναλαμβάνουν τα τμήματα της ίδιας τάξης όχι μόνο έμπειροι ή μόνο άπειροι εκπαιδευτικοί, αλλά «να αναλαμβάνει το ένα τμήμα ένας έμπειρος και το άλλο ένας σχετικά άπειρος εκπαιδευτικός, αφού εκτός των άλλων είναι συχνό φαινόμενο ο άπειρος εκπαιδευτικός να είναι και νέος σε ηλικία και να είναι περισσότερο εξοικειωμένος με τις Νέες Τεχνολογίες, με αποτέλεσμα να συνεισφέρει με τον τρόπο αυτό στην κοινή προσπάθεια για την πρόοδο των μαθητών». Με τον τρόπο αυτόν, θα επιτευχθεί η «ομοιόμορφη μόρφωση όλων των μαθητών της ίδιας τάξης», που θεωρεί αναγκαία ο Νίκος.

Με δεδομένο ότι όσο περισσότερα στοιχεία γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του τόσο καλύτερα μπορεί να ανταποκριθεί και στις προσδοκίες τους, κάποιοι εκπαιδευτικοί (5 από τους 23) που πήραν μέρος στην έρευνα προσθέτουν ότι η συνεργασία μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη στην άντληση πληροφοριών για τους μαθητές μιας τάξης, από έναν εκπαιδευτικό που έχει διδάξει στην τάξη αυτή κατά το παρελθόν.

Μέσα από τη συζήτηση με τους συναδέλφους δημιουργούνται ολοκληρωμένα προφίλ για τους μαθητές, καθώς συχνά η συμπεριφορά τους επηρεάζεται από τη σχέση τους με το συγκεκριμένο δάσκαλο. Επιπλέον, με προτάσεις και λύσεις για ιδιαίτερες περιπτώσεις παιδιών, που μπορεί κάποιος να μη σκέφτηκε από μόνος του, μπορεί να γίνει και κάτι θετικό για τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων (Δέσποινα).

Η Κατερίνα ασπάζεται την παραπάνω άποψη και αναφέρεται συγκεκριμένα στις ειδικές περιπτώσεις μαθητών που μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από συνεργασία:

...μπορούν να επιλυθούν προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς, δυσκολιών μάθησης, περιστατικών κατάθλιψης και μελαγχολίας κάποιων μαθητών. Γενικά, περιπτώσεις 'δύσκολων' παιδιών.

Όσον αφορά τον τομέα του Αναλυτικού Προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί που του έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα (6 από τους 23) επισημαίνουν ότι η συνεργασία τους αφορά συχνά την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με δύσκολα σημεία της ύλης, για ζητήματα οργάνωσης και προγραμματισμού της διδακτέας ύλης:

Συζητάμε για τα δύσκολα σημεία της προβλεπόμενης ύλης και 'συγκρίνουμε' τον προγραμματισμό που έκανε ο καθένας, προκειμένου να δούμε μήπως υπάρχει κάτι που ένας από τους δύο παρέλειψε ή δεν του έδωσε τη σημασία που έπρεπε (Γιώργος).

Επιπλέον, προκειμένου να επιτευχθεί η πολυπόθητη διαθεματικότητα στη διδακτέα ύλη, σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (10 από τους 23) επισημαίνουν και την ανάγκη να υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους καθηγητές των ειδικοτήτων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς να περιλαμβάνεται στην ερώτηση 2 της συνέντευξης (βλέπε Παράρτημα) μια τέτοια παράμετρος και αποδεικνύοντας στην πράξη τα πλεονεκτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης:

Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν μαζί μια εργασία, ένα project ή κάτι άλλο κοινό, με αφορμή κάποιο συγκεκριμένο θέμα που υπάρχει στην ύλη για να αναπτύξουν και στους μαθητές το αίσθημα της συνεργατικότητας. Ωστόσο, θεωρώ πολύ σημαντική και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και καθηγητών ειδικοτήτων, ώστε διαφορετικά μαθήματα να συνδυάζονται αντί να διδάσκονται αποκομμένα, προκειμένου και να ενδιαφέρουν περισσότερο τους μαθητές (Σοφία).

Η Κωνσταντίνα προτείνει ακόμα και «...με κατάλληλη οργάνωση και προγραμματισμό να γίνει συνδιδασκαλία και να συνδεθούν τα αντικείμενά τους (των δασκάλων και των καθηγητών ειδικοτήτων)», ενώ η Λαμπρινή θεωρεί αναγκαία τη σύνδεση των αντικειμένων «προκειμένου να δημιουργηθεί μια φόρμουλα διδασκαλίας που να βασίζεται στη συνεργασία και τη διαθεματικότητα ούτως ώστε η γνώση που χτίζουν τα παιδιά να αφομοιώνεται σαν έννοια, σαν ολότητα, σφαιρικά». Η Νατάσα θεωρεί ότι μια τέτοια συνεργασία μπορεί να εφαρμοστεί «ακόμα και για μια σχολική γιορτή».

Όσον αφορά, τέλος, τη σχέση της συνεργασίας με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, χαρακτηρίζεται από σημαντική έως «σχεδόν απαραίτητη μιας και από την απλή παρακολούθηση μόνο του μαθήματος ενός συναδέλφου, μπορούμε να γίνουμε σίγουρα καλύτεροι, να ενεργοποιήσουμε τις δυνατότητες που έχουμε για εξέλιξη» (Λαμπρινή), αλλά μόνο από 4 εκπαιδευτικούς από τους 23, με τους υπόλοιπους απλά να αναφέρουν την υποστήριξη που λαμβάνει από τη συνεργασία.

Οι Sparks και Hirsch (1997) θεωρούν πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έχει πλέον περάσει σε μια φάση που είναι αδιανόητη χωρίς αυτός να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους του και να αναπτύσσουν από κοινού δραστηριότητες και άλλα κοινά έργα. Κάποιοι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας (8 από τους 23) προχωρούν λίγο ακόμη την άποψή τους για τη συμβολή της συνεργασίας στην επαγγελματική ανάπτυξη (ερώτηση 3, βλέπε Παράρτημα) ή εκφράζουν απόψεις σαν τις παρακάτω ξεκινώντας την απάντησή τους στην ερώτηση σχετικά με τους τομείς συνεργασίας, τασσόμενοι με την άποψη των ερευνητών αυτών και κατακρίνοντας την απομόνωση του εκπαιδευτικού:

Η επαγγελματική εξέλιξη και ωρίμανση μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από το διάλογο με το συνάδελφο και την από κοινού έρευνα στο αντικείμενο μας (Κωνσταντίνα).

Η Κατερίνα αναγνωρίζει τη σημασία της συνεργασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη, αναφέροντας μια προσωπική εμπειρία:

... Έχει αποδειχτεί και στην πράξη: Συνεργαστήκαμε δύο-δύο και τρεις-τρεις για να αποκτήσουμε την πιστοποίηση στις Νέες Τεχνολογίες και καταφέραμε να γίνουμε καλύτεροι σε έναν τομέα που ήταν σχεδόν άγνωστος για μας. Δεν ξέρω αν θα τα κατάφερα από μόνη μου.

Η θέση της Αντωνίας θυμίζει εκείνη του A. Hargreaves (1994: 245), σύμφωνα με την οποία η υιοθέτηση συνεργατικών πρακτικών μπορεί να φέρει την πολυπόθητη διαβίου μάθηση του εκπαιδευτικού:

Ο τομέας της εκπαίδευσης συνεχώς εξελίσσεται και είναι απαραίτητο να συνεργαζόμαστε και να ενημερωνόμαστε για τις τρέχουσες εξελίξεις που τον αφορούν. Άλλωστε, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που πρέπει να εκπαιδεύεται σε όλη τη διάρκεια της καριέρας του. Σ' αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντική η συνεργασία και η καθοδήγηση από τους συναδέλφους του, κυρίως τους πιο έμπειρους, αφού θα αποφέρει κέρδος και στους δύο και τελικά την προσωπική τους ανάπτυξη.

Η Ελένη θεωρεί πως «κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να είναι δεκτικός στην κριτική απ' το συνάδελφό του, αφού πρόκειται για το καλό του, λειτουργεί ως feedback, ο ένας συμπληρώνει τον άλλον».

Η Αλεξάνδρα, ακόμα, αναγνωρίζει την αξία της συνεργασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά υπενθυμίζει πως χωρίς την ατομική προσπάθεια δεν έρχονται τα επιθυμητά αποτελέσματα:

Ο διάλογος με το συνάδελφο και οι συμβουλές που σου παρέχει, σου δίνουν τροφή για σκέψη, με αποτέλεσμα να στοχάζεσαι για τα δικά σου πεπραγμένα και να βελτιώνεσαι επαγγελματικά. Ωστόσο, η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει και τεράστια ατομική προσπάθεια. Δε φτάνει μόνο η συνεργασία!

Τέλος, αξίζει να κλείσουμε την ενότητα για τους τομείς συνεργασίας με την άποψη της Όλγας, η οποία θεωρεί πως «η συνεργασία πρέπει να αφορά όλους τους τομείς, ό, τι είναι καλύτερο για τα παιδιά και τις ανάγκες τους, αφού όταν συζητάς, βλέπεις, αναρωτιέσαι, προβληματίζεσαι, τότε σίγουρα κάτι κερδίζεις. Το εφαρμόζω στα 15 χρόνια της προϋπηρεσίας μου και πάντα κερδίζω κάτι είτε εγώ είτε οι μαθητές μου.» Η αναγνώριση, λοιπόν, της αξίας της συνεργασίας ίσως ενισχύεται καθώς ο εκπαιδευτικός περνάει περισσότερα χρόνια στο σχολικό περιβάλλον και δραστηριοποιείται σ' αυτό πιο ενεργά.

5.3 Κριτικές φιλίες

Ο Day (2002: 225) υποστηρίζει πως ένας επικοινωνιακός τρόπος για να αντιμετωπιστεί η απομόνωση του εκπαιδευτικού είναι η σύναψη μιας «κριτικής φιλίας», δηλαδή μιας σχέσης με έναν συνάδελφό τους, η οποία περιλαμβάνει προβληματισμό, στοχασμό και οργάνωση της δράσης τους, πάντοτε σε σχέση με το επάγγελμά τους.

Μπορώ να πω ότι έχω αρκετούς τέτοιους φίλους, Μαζί τους συζητάμε γενικά θέματα, πολύ γενικά κάποιες φορές, όπως κάθε συνάνθρωπος μας, αλλά, ως εκπαιδευτικοί, σίγουρα θα μιλήσουμε και σχετικά με τα μαθήματα, τους μαθητές μας, την ύλη και άλλα σχετικά ζητήματα (Ελένη).

Με βάση τις απαντήσεις τους σε σχετική ερώτηση (ερώτηση 4, βλέπε Παράρτημα) όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας (και οι 23) διαθέτουν έναν «κριτικό φίλο», με τον οποίο συζητούν κυρίως θέματα σχετικά με το σχολείο και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο προβληματισμός που γίνεται από κοινού με τον «κριτικό φίλο» αφορά, δηλαδή, για 7 εκπαιδευτικούς περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν ειδικής μεταχείρισης (χαρισματικά παιδιά, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με προβληματική συμπεριφορά), ζητήματα σχετικά με την ύλη για 13 εκπαιδευτικούς, τρόπους ενίσχυσης των κινήτρων των μαθητών για 5 εκπαιδευτικούς και άλλα παρόμοια θέματα:

Συζητάμε τα πάντα σχετικά με το σχολείο: πιθανά προβλήματα που προκύπτουν ατομικά ή συλλογικά, προβλήματα που αντιμετωπίζουμε με τους μαθητές μας, προτάσεις για βελτίωση των διδακτικών μας ενεργειών, προτάσεις για να κάνουμε πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον το μάθημα, σχέδια για μελλοντικές δραστηριότητες, τις δυνατότητες συνεργασίας με άλλους φορείς για θέματα διδασκαλίας ή για διάφορες εκδηλώσεις, ακόμα και συνδικαλιστικά θέματα (Μαρία).

Παρόμοιο περιεχόμενο έχουν και οι συζητήσεις της Ειρήνης με τους συναδέλφους της, με τους οποίους προβληματίζεται σχετικά με τα επαγγελματικά τους θέματα:

Ανταλλάσσουμε εμπειρίες σε ό, τι αφορά τη σχολική ζωή, όπως το υλικό των παιδιών που έχουμε, την ύλη, τα βιβλία, τις δυσκολίες κάποιων κεφαλαίων, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και διάφορες απορίες για το αν χειρίζομαι σωστά μια προβληματική κατάσταση. Συχνά, ακόμα, μιλάμε για τη σχέση μας με το διευθυντή και με τους υπόλοιπους συναδέλφους, για τη συνεργασία μας με τους γονείς, για τα προβλήματα που κατά καιρούς δημιουργούνται μαζί τους και για το πώς θα τα λύσουμε.

Εξετάζοντας, λοιπόν, τα δεδομένα που συλλέξαμε κατά τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, συμπεραίνουμε ότι, όπως προαναφέραμε, όλοι ανεξαιρέτως διαθέτουν έναν «κριτικό φίλο», αλλά και ότι τα ζητήματα για τα οποία προβληματίζονται από κοινού αφορούν κυρίως τη διδασκαλία και γενικότερα το περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, οι συζητήσεις επικεντρώνονται σε «τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας», «ιδέες σχετικά με την αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία» (Αλεξάνδρα), «ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών ή και συγκεκριμένων τμημάτων που προκαλούν προβλήματα» και «τα τελευταία νέα σχετικά με εκδόσεις, φορείς και σεμινάρια» (Αντωνία).

Αντικείμενο προβληματισμού αποτελεί για κάποιους εκπαιδευτικούς και ο ρόλος τους στο σύγχρονο σχολείο (5 από τους 23). Η Νατάσα, για παράδειγμα, προβληματίζεται συχνά για «την επιτυχία της στη διαδικασία ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού» και για «τη χαρά και την ικανοποίηση που δίνει το έργο του εκπαιδευτικού, παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αυτός καθημερινά.»

Για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, θέμα συζήτησης αποτελεί και η σύγκριση των σημερινών δεδομένων και της κατάστασης του σχολείου με εκείνα παλαιότερων εποχών. Ο Αντώνης, εκπαιδευτικός με περίπου 30 χρόνια υπηρεσίας, λοιπόν, δηλώνει πως «μιλάμε για τη σύνθεση και το επίπεδο των τμημάτων τώρα και παλιότερα, προβλήματα και ανάγκες των μαθητών τώρα και παλιότερα, αλλά και διδακτικά θέματα τώρα και παλιότερα.»

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων, τέλος, επιβεβαιώνουν και ένα θέμα σχετικά με τους «κριτικούς φίλους», το οποίο αναφέρουμε στο σχετικό κεφάλαιο (3.1.3). Το θέμα αυτό αφορά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί (17 από τους 23) προτιμούν οι φίλοι τους να προέρχονται από διαφορετικό σχολείο απ' αυτό που υπηρετούν και μόνο λίγοι (6 από τους 23) δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση ή δυσκολία:

Νιώθω πιο άνετα να συζητώ με συναδέλφους που υπηρετούν σε διαφορετικό σχολείο. Μου φαίνεται πιο εύκολο να μιλήσω μαζί τους για συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών που με απασχολούν, για προβλήματα που έχω με την ύλη και κυρίως για κάποιο προσωπικό θέμα που μπορεί να επηρεάσει τη διάθεσή μου μέσα στην τάξη και το πώς μπορώ να το λύσω, ώστε να μην επηρεάσει τα παιδιά (Δέσποινα) .

Ο Νίκος απ' την πλευρά του δηλώνει πως προτιμά να μιλάει «με συναδέλφους διαφορετικών σχολείων για τη συμπεριφορά των μαθητών και για το πόσο αυτή οφείλεται στο περιβάλλον που ζουν οι μαθητές και στην ικανότητα του Διευθυντή.»

Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν είτε να λύνουν τα προβλήματα μόνοι τους («κλειστός ατομικός κύκλος»), είτε να ζητούν βοήθεια για να γίνουν καλύτεροι από τον «ανοιχτό ατομικό» κύκλο τους (Huberman, 1995), χωρίς να συναντάμε πολλές περιπτώσεις δημιουργίας κοινοτήτων εκπαιδευτικών («συλλογικοί κύκλοι»). Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν συχνά να μαθαίνουν από ένα συνάδελφό τους που βρίσκεται μακριά από το χώρο εργασίας του, προκειμένου έτσι (Day, 2002:227):

- Η αναζήτηση βοήθειας να μην ερμηνεύεται ως αυτό-κατηγορία
- Να μειώνεται ο κακοήθης ανταγωνισμός και η σύγκριση
- Οι ιδέες να αμφισβητούνται ατιμωρητί και
- Να αποδίδονται στο νέο τους χρήστη

5.4 Συνεργασία με άλλα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Πέρα από τις «κριτικές φιλίες», ένας τρόπος καταπολέμησης της απομόνωσης του εκπαιδευτικού είναι μέσω της δημιουργίας (από το σχολείο του) «δικτύων μάθησης», συνεργασιών δηλαδή, με άλλα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς τους. Όπως έχουμε αναφέρει και στο σχετικό κεφάλαιο (3.1.4), οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στα δίκτυα αναλαμβάνουν ενεργή δράση, πραγματοποιούν ενέργειες συλλογικά και έχουν ως τελικό στόχο να φέρουν μια αλλαγή στο περιβάλλον του σχολείου τους και την παρεχόμενη εκπαίδευση.

Τα δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι μόνο οι 14 από τους 23 εκπαιδευτικούς έχουν αναπτύξει σχέσεις με άλλα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς τους, στο πλαίσιο δικτύων, όπως εκείνα που περιγράψαμε στο κεφάλαιο 3.1.4.

Έχουμε κατά καιρούς συνεργαστεί με πολλά κοντινά σχολεία, με σκοπό να διοργανώσουμε μαζί γιορτές, εκδηλώσεις και κοινές ενημερώσεις από τον Σύμβουλο. Αξίζει, πιστεύω, να πω ότι παρατήρησα κάποιες φορές να υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσα στα σχολεία, όπως για παράδειγμα για το ποιο είχε τις καλύτερες ιδέες. Αυτό με κάνει να πιστεύω ότι για να είναι επιτυχημένο ένα δίκτυο πρέπει τα σχολεία να είναι όμορα (Κατερίνα) .

Δεν είναι εύκολο, λοιπόν, όσο ανεπτυγμένο επίπεδο συνεργασίας και αν αναπτυχθεί μεταξύ των σχολείων ενός δικτύου να λείψουν οι ανταγωνισμοί μεταξύ των σχολείων αυτών.

Παρόμοιο χαρακτήρα με εκείνον του σχολείου της Κατερίνας είχαν και οι δραστηριότητες που ανέπτυξε το σχολείο του Αποστόλη σε συνεργασία με ένα γειτονικό σχολείο:

Υπήρξαν κάπου-κάπου κάποιες συνεργασίες για να γίνουν κάποιες πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις. Θυμάμαι, επίσης, να καθαρίζουμε ένα μέρος της παραλίας μαζί με τους μαθητές άλλων σχολείων.

Ο εκπαιδευτικός αυτός αναφέρεται σε κάποια προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα οποία επιδιώκεται να υλοποιούνται από κοινού από κάποια δημοτικά σχολεία, προκειμένου να εμφυσήσουν στους μαθητές την αξία της συνεργασίας και τις αρχές της συλλογικής προσπάθειας.

Τα δίκτυα μάθησης μεταξύ των σχολείων και των εκπαιδευτικών τους συχνά «εκτείνονται έξω από το τοπικό επίπεδο, στο εθνικό, ακόμα και το διεθνές» (κεφ. 3.1.4). Η επιβεβαίωση έρχεται από τρεις εκπαιδευτικούς της έρευνας (οι υπόλοιποι περιορίζονται στο εθνικό ή το τοπικό επίπεδο), που δηλώνουν πως το σχολείο τους έχει συνεργαστεί με άλλα σχολεία, του εξωτερικού, στο πλαίσιο διαφόρων προγραμμάτων, όπως το Comenius. Στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (τωρινό Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων), αναφέρεται πως «η ενέργεια COMENIUS 3 ενθαρρύνει τη δικτύωση σχεδίων COMENIUS τα οποία μελετούν θέματα κοινού ενδιαφέροντος, με στόχο την προαγωγή της ευρωπαϊκής συνεργασίας και των καινοτομιών στη σχολική εκπαίδευση σε διάφορους θεματικούς τομείς.»

Πράγματι, όσοι εκπαιδευτικοί έλαβαν μέρος (3 από τους 23) μιλούν με κολακευτικά σχόλια για τις δραστηριότητες που ανέπτυξαν. «Είδα πράγματα που δεν τα γνώριζα! Δανείστηκα καταπληκτικές τακτικές και τις εφάρμοσα στην τάξη μου» δηλώνει η Όλγα, ενώ και η Μαρία είναι το ίδιο ενθουσιασμένη:

Μέσω των προγραμμάτων Comenius συνεργαστήκαμε με σχολεία και εκπαιδευτικούς άλλων χωρών, ακούσαμε, είδαμε και μάθαμε διαφορετικά πράγματα. Αυτό βοήθησε και στη συνεργασία με άλλα σχολεία της πόλης μας, όπου μεταφέραμε τις δικές μας μοναδικές εμπειρίες και εντυπώσεις.

Η Σταυρούλα, η τρίτη εκπαιδευτικός της έρευνας που έχει συμμετάσχει σε ανάλογα προγράμματα έρχεται να επιβεβαιώσει τους Sparks και Hirsch (1997), σύμφωνα με τους οποίους η δημιουργία δικτύων διευρύνει γεωγραφικά τις δραστηριότητες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

Τα προγράμματα συνεργασίας με σχολεία του εξωτερικού με βοήθησαν πολύ να βελτιωθώ ως εκπαιδευτικός, να βελτιώσω το έργο μου και να το οργανώσω καλύτερα, έχοντας δει από κοντά την οργάνωση ενός ευρωπαϊκού σχολείου. Η προσωπική μου βελτίωση ήρθε και μέσα από τη σύγκρισή μου με ξένους εκπαιδευτικούς!

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως το σχολείο τους συνεργάζεται την τρέχουσα περίοδο με άλλα σχολεία είναι, κατά την άποψή μας, σχετικά μικρός (8 εκπαιδευτικοί). Ο Αντώνης, εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια υπηρεσίας στην πλάτη του, θεωρεί πως δεν υπάρχουν αρκετές «φρέσκιες» ιδέες για να αναπτυχθούν από κοινού από δίκτυα σχολείων, με τα σχολεία να περιορίζονται στα τετριμμένα που προτείνονται από το Υπουργείο και τελικά να είναι λίγες οι συνεργασίες μεταξύ των σχολείων. Συγκεκριμένα, δηλώνει πως

Παλαιότερα υπήρχαν περισσότερες συνεργασίες, είτε διασχολικές είτε στο πλαίσιο των περιφερειών, αλλά έχουν περιοριστεί γιατί τα περισσότερα απ' αυτά που προτείνονται απ' το Υπουργείο να γίνουν με συνεργασία είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν ή είναι βαρετά, ενώ οι 'φρέσκιες' ιδέες είναι λίγες (Αντώνης).

Πέρα από την έλλειψη νέων και ενδιαφερουσών ιδεών, άλλοι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στη δημιουργία δικτύων είναι ίσως η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το χαρακτήρα των προγραμμάτων αυτών, η απροθυμία τους να εμπλακούν σε κάτι νέο, ο φόβος μήπως αποτύχουν, το φορτωμένο τους πρόγραμμα ή κάποιες φορές η ελλιπής υποστήριξη των πρωτοβουλιών αυτών από τις Εκπαιδευτικές Αρχές.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί, έτσι, 5 τον αριθμό, δηλώνουν πως δεν έχουν αναπτύξει κανενός είδους συνεργασία με άλλα σχολεία, εξαιτίας της δομής του σχολείου, του ωραρίου, της έλλειψης επικοινωνίας και κάποιες φορές της απαξίας για συνεργασίες (Νίκος):

Δεν υπάρχει συνεργασία αυτή τη στιγμή σε ΚΑΝΕΝΑ επίπεδο (Βαγγέλης).

Το σχολείο μου δεν έχει αναπτύξει κανενός είδους συνεργασία με άλλα σχολεία (Μαρία).

Σε κάποιες περιπτώσεις (4 εκπαιδευτικοί), μπορεί η συνεργασία του σχολείου με άλλα σχολεία να είναι περιορισμένη, αλλά να φέρει την κοινότητα του σχολείου πιο κοντά σ' αυτό και να οδηγήσει σε βελτίωση σε έναν συγκεκριμένο τομέα ή γνωστικό αντικείμενο, σχετικό πάντοτε με τη σχολική εκπαίδευση (Lieberman και McLaughlin, 1992):

Δεν έχουμε αναπτύξει συνεργασία με άλλα σχολεία, αλλά έχουμε συνεργασία με κοινωνικούς συνεργάτες, όπως διατροφολόγο, οδοντίατρο, πυροσβέστη και παιδοψυχολόγο, με τα οφέλη για τα παιδιά να είναι πολύ σπουδαία! (Νατάσα).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν παρέλειψαν να αναφερθούν και στα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η δημιουργία ενός δικτύου σε όλους τους εμπλεκόμενους. «Ανταλλάσσεται τεχνογνωσία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αναπτύσσεται η ευγενής άμιλλα μεταξύ των σχολείων» (Χρήστος), «γνωρίζονται οι μαθητές μας με άλλους από άλλα σχολεία και ανακαλύπτουν κοινά ενδιαφέροντα» (Αλεξάνδρα), «μαθαίνουν πώς να αγωνίζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, όπως θα κάνουν αργότερα στην κοινωνία» (Βάσω), «το σχολείο (με προγράμματα που υλοποιούνται συνεργατικά) γίνεται πιο αποδοτικό και προσφιλές στους αδύναμους ή αδιάφορους μαθητές, ενώ και η εκπαίδευση που τους παρέχεται είναι πιο ολοκληρωμένη.» Τα παραπάνω συμφωνούν με τα πλεονεκτήματα που αναφέρει η σχετική βιβλιογραφία και μερικά απ' τα οποία αναφέρονται στο σχετικό κεφάλαιο, το 3.1.4.

5.5 Συνεργασία με την Ανώτατη Εκπαίδευση

Τα δεδομένα της έρευνας σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την Ανώτατη Εκπαίδευση είναι απογοητευτικά, καθώς σε κανένα σχολείο δεν έχει αναπτυχθεί μια τέτοια σχέση, με εξαίρεση δύο εκπαιδευτικούς που δηλώνουν πως έχουν παρακολουθήσει κάποιες ημερίδες σε κοντινό Πανεπιστήμιο.

Το γεγονός ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας, όσο και οι διδάσκοντες στην Ανώτατη Εκπαίδευση ασχολούνται με την παραγωγή νέας γνώσης, δεν είναι αρκετό ώστε να υπάρξει αλληλεπίδραση ανάμεσά τους. Τα σεμινάρια και οι ημερίδες στα οποία ανέφεραν κάποιοι (9 εκπαιδευτικοί) εκπαιδευτικοί ότι έλαβαν μέρος, αλλά και άλλα προγράμματα που προωθούν το στοχασμό σχετικά με τη διδακτική πράξη, είναι

απαραίτητα προκειμένου το Πανεπιστήμιο να παράγει, αλλά και να βοηθά την παραγωγή νέας γνώσης (Michael Eraut, 1994):

Δεν έχω αναπτύξει καμιά συνεργασία με την Ανώτατη Εκπαίδευση, πέρα από την παρακολούθηση κάποιων επιμορφωτικών σεμιναρίων και ημερίδων στο Πανεπιστήμιο. Η συνεισφορά τους είναι πολύ σημαντική, καθώς μαθαίνουμε νέα για μας και σύγχρονα πράγματα και ενθαρρυνόμαστε να προβληματιστούμε για τη βελτίωση του έργου μας (Βάσω).

Προσωπικά, έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και ημερίδες που αφορούν κυρίως στην αντιμετώπιση προβλημάτων παιδιών και εφήβων με προβλήματα όρασης, ακοής, μαθησιακών δυσκολιών και προγράμματα 'τεχνικών διδασκαλίας' (Κατερίνα).

Σύμφωνα με το Νίκο, στα σεμινάρια υπάρχουν σοβαρά προβλήματα οργάνωσης και κυρίως έλλειψη υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς:

Κανένας από το σχολείο μου δεν έχει αναπτύξει κάποια συνεργασία με κάποιο ίδρυμα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ακόμα και κάποια σεμινάρια που γίνονται περιστασιακά παρουσιάζουν μικρή προσέλευση, διότι κάποιοι θέλουν τους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται μόνο τα Σαββατοκύριακα ή τις απογευματινές ώρες!

Αρκετοί εκπαιδευτικοί της έρευνας (12 από τους 23) αναγνωρίζουν την αξία της παρακολούθησης διαφόρων ημερίδων και σεμιναρίων που οργανώνονται από πανεπιστημιακούς φορείς, αλλά όλοι τους έχουν να επισημάνουν ένα αρνητικό σημείο σχετικά μ' αυτά, θεωρώντας πως δεν ενθαρρύνονται από κανέναν να λάβουν μέρος. Θεωρούν, δηλαδή, την Ανώτατη Εκπαίδευση ως αποκομμένη από την Πρωτοβάθμια, ειδικά στην επαρχία.

Δυστυχώς τα περισσότερα από τα σεμινάρια που πραγματοποιούνται από το Πανεπιστήμιο ή άλλους φορείς έχουν μεγάλο κόστος ή πραγματοποιούνται σε μέρος όπου δεν είναι εφικτό να τα παρακολουθήσουμε (Κωνσταντίνα).

Στις άνισες ευκαιρίες που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς της επαρχίας σε σχέση με εκείνους των αστικών κέντρων αναφέρεται και η Σταυρούλα:

Δυστυχώς τα περισσότερα πανεπιστημιακά τμήματα και οι παράγοντες που οργανώνουν σεμινάρια βρίσκονται στα μεγάλα αστικά κέντρα και κυρίως στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη.

Παρόμοια άποψη έχει και η Όλγα, η οποία λέει χαρακτηριστικά:

Μπορώ να πω ότι τα σεμινάρια απουσιάζουν στην επαρχία, ενώ συχνά με τη μορφή που γίνονται βοηθούν ελάχιστα ή καθόλου.

Σε κάθε περίπτωση, παρά τις αδυναμίες που παρουσιάζουν τα σεμινάρια και οι ημερίδες που οργανώνονται από την Ανώτατη Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί (12 εκ των 23) εκτιμούν πολύ τη συνεισφορά τους στην προσωπική τους βελτίωση:

Η συνεργασία μας με την Ανώτατη Εκπαίδευση είναι από ελάχιστη έως μηδενική. Κάποια σεμινάρια έγιναν ως τώρα με βάση το βιογραφικό μας, άρα και απευθύνθηκαν σε λίγους! Πάντως, θα θέλαμε να γίνονται περισσότερα, γιατί οι 'παλαιοί' δάσκαλοι πιστεύουμε ότι έχουμε να 'πάρουμε' απ' αυτά (Κατερίνα, περισσότερα από 20 χρόνια υπηρεσίας) .

Πέρα από τα σεμινάρια και τις ημερίδες, οι εκπαιδευτικοί προχωρούν και σε προτάσεις σχετικά με τη σύναψη συνεργασιών με την Ανώτατη Εκπαίδευση, προτείνοντας

να δοθούν κίνητρα για μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών (Χρήστος),

να οργανωθούν προγράμματα επιμόρφωσης και επικαιροποίησης των γνώσεων μας(π.χ σε σχέση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές),

να οργανωθούν έρευνες με την υποστήριξη του Πανεπιστημίου, της οποίας τα ευρήματα θα αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη (Νατάσα),

να γίνουν επισκέψεις καθηγητών από το Πανεπιστήμιο για ενημέρωση και καθοδήγηση μας,

να προγραμματίζονται δικές μας επισκέψεις στο Πανεπιστήμιο, ακόμα και με τα παιδιά, ώστε εκείνα να σχηματίσουν μια πρώτη εικόνα για το τι σημαίνει Ανώτατη Εκπαίδευση, ενώ εμείς να πάρουμε νέες, καινοτόμες ιδέες και προτάσεις για το έργο μας (Γιώργος), αλλά και

να συνάψουμε σχέσεις ακόμα και με ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης του εξωτερικού (Δέσποινα).

Οι περισσότερες από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για υποστήριξη, παραγωγή και διασπορά των γνώσεων που προκύπτουν από τη σύναψη της σχέσης που εξετάζουμε, διατυπώνονται αναλυτικά από τον Day (2002: 334) και συνοπτικά στο κεφάλαιο 3.1.5 της παρούσας εργασίας (αναπτυξιακή συμβουλευτική περιορισμένου χρόνου, υποστήριξη μέσω εξωτερικού ελέγχου, δημιουργία εκπαιδευτικής γνώσης μέσα από έρευνα, δημιουργία κοινοτήτων κλπ).

5.6 Τα οφέλη της συνεργασίας

Προκειμένου να συνοψίσουμε τα οφέλη που προκύπτουν από τις συνεργασίες του εκπαιδευτικού με τους διάφορους παράγοντες που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ρωτήθηκαν σχετικά (ερώτηση 7, βλέπε Παράρτημα).

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του και με τον ευρύτερο κύκλο του είναι ανυπολόγιστα τεράστια! Για παράδειγμα, αυτό που σε μένα φαίνεται δύσκολο και αζεπέραστο, σε έναν άλλον μπορεί

να φαίνεται εύκολο και απλό και να μου δείξει τι να κάνω. Στη συνεργασία ακούς, λες, παίρνεις και δίνεις και αυτό είναι πολύ θετικό (Όλγα).

Όπως έχουν επισημάνει και οι Goddard, Y., Goddard, R. και Tschannen-Moran (2007), η συνεργασία συμβάλλει αποφασιστικά στην καλύτερη αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων των μαθητών (μαθησιακά, ψυχολογικά, συμπεριφοράς και άλλων ειδών) και σε συνδυασμό με το στοχασμό σχετικά με τις τεχνικές διδασκαλίας και τα άλλα θέματα της διδακτικής πράξης, να οδηγεί σε πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η ενεργή αυτή συμμετοχή μεταφράζεται συχνά και ως μεγαλύτερη επίδοση.

Η συνεργασία φέρνει ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και προτάσεων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αναθεωρούν ορισμένα πράγματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία τους και θεωρούσαν ως δεδομένα είτε γιατί έτσι τα διδάχτηκαν είτε γιατί έτσι θεωρούσαν ότι έπρεπε να είναι. Τελικά, έρχεται η βελτίωση του εκπαιδευτικού όσον αφορά τη συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές και συναδέλφους του, αλλά και στις μεθόδους και τεχνικές που χρησιμοποιεί (Νίκος).

Τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στον τομέα της διδασκαλίας επισημαίνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας (17 από τους 23), θεωρώντας πως:

βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας του και επιλύει διάφορα προβλήματα των μαθητών του (Σταυρούλα),

μαθαίνει αρκετά για τη διδασκαλία μέσα από την εμπειρία και τις γνώσεις των συναδέλφων του (Χρήστος) και

μαθαίνει συνεχώς καινούρια πράγματα, τα συγκρίνει, τα διορθώνει τα τροποποιεί και υιοθετεί κάθε φορά ό, τι του είναι απαραίτητο, αφού παρέχεται τροφή για σκέψη (Μαρία).

Η αξία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ακόμα περισσότερο όταν υπάρχει μεγάλη διαφορά στα χρόνια της υπηρεσίας τους. Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν σίγουρα πάρα πολλά να κερδίσουν από τους έμπειρους, αλλά η σχέση αυτή είναι σίγουρα αμφίδρομη:

Η μετάδοση της πείρας των μεγαλύτερων και η καθοδήγηση προς τους νεότερους είναι υποχρεωτική και άκρως ωφέλιμη, ειδικά στα πρώτα χρόνια της καριέρας των τελευταίων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι και οι μεγαλύτεροι δεν κερδίζουν απ' αυτή τη σχέση! (Αντωνία)

Ο Γιώργος, αρκετά έμπειρος εκπαιδευτικός, πραγματοποιεί μια σχετική παρατήρηση, προσθέτοντας την προσωπική του εμπειρία:

Έχω παρατηρήσει ότι όταν δίνω συμβουλές σε νέους εκπαιδευτικούς, εκείνοι φαίνονται να ενθαρρύνονται πάρα πολύ και να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αντιμετωπίζοντας τις καταστάσεις και με λιγότερο άγχος.

Ένας, έτσι, ακόμη τομέας που επωφελείται από τη συνεργασία είναι εκείνος του ηθικού και του φρονήματος του εκπαιδευτικού, όπως επισημαίνεται από τον Johnson (2003: 343). Οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν το επάγγελμά τους σε μεγαλύτερο βαθμό (Shachar και Shmuelelevitz, 1997), ξεπερνούν τα άγχη και τις δυσκολίες τους καλύτερα και στηρίζονται ηθικά, σύμφωνα με τον Hargreaves (1994). Οι απόψεις τους επιβεβαιώνονται από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αλλά μόνο από 5 εκπαιδευτικούς από το σύνολο των 23:

Πρώτα- πρώτα υπάρχει στο σχολείο ένα υγιές και άριστο κλίμα, όχι μόνο κατά τις ώρες της διδασκαλίας, αλλά και στα διαλείμματα, στις εκδρομές, στις εκδηλώσεις. Υπάρχει, δηλαδή, μια σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων και μια ικανοποίηση για την εργασία μας σε ένα ευχάριστο περιβάλλον (Κατερίνα).

Κατά το Χρήστο, «δημιουργείται ανάμεσά μας μια σχέση εμπιστοσύνης, που κάνει τη συνύπαρξη στη σχολική κοινότητα ευχάριστη», ενώ η Δέσποινα πιστεύει ότι «με τη συνεργασία νιώθεις συναισθηματικά ότι δεν είσαι μόνος σου και ότι αν χρειαστείς κάτι θα μπορείς να ζητήσεις τη βοήθεια των συναδέλφων σου, αφού δημιουργείται ένας ‘αγωγός’, μέσα στον οποίο κυκλοφορούν πληροφορίες και συμβουλές ανάμεσά μας.»

Ταυτόχρονα, ενισχύεται η αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού, αφού αυτός ξεπερνά την απομόνωσή του και ανοίγεται προς όλες τις κατευθύνσεις και κυρίως προς τους συναδέλφους του:

Η συνεργασία βοηθάει στη βελτίωση της αυτοεικόνας του εκπαιδευτικού, αφού νιώθει πιο ασφαλής, έχει αισιοδοξία για την επιτυχή έκβαση της συλλογικής προσπάθειας και δε λειτουργεί κλειστοφοβικά, δηλαδή δε νομίζει ότι κατέχει ο ίδιος όλη τη γνώση- ότι είναι αυθεντία-, αλλά κρατά ανοιχτές διόδους για νέες ιδέες. Η συνεργασία, δηλαδή, βοηθάει την ψυχολογία του εκπαιδευτικού, αφού νιώθει ότι υπάρχει κάποιος συνάδελφος του που αντιμετωπίζει τις ίδιες δυσκολίες και προβληματισμούς και για τους οποίους μπορεί να τον υποστηρίξει (Αλεξάνδρα).

Οι συνεργατικές πρακτικές, όπως έχουμε προαναφέρει, καταπολεμούν την απομόνωση του εκπαιδευτικού και με τους τρόπους που έχουμε περιγράψει οδηγούν τελικά στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Spencer, 2007). Ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, εστιάζουν στη διδασκαλία και το ηθικό του εκπαιδευτικού, η Μαρία, εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη, υποστηρίζοντας πως:

Χωρίς αμφιβολία, η συνεργασία με τα πλεονεκτήματα που μας προσφέρει, μας βοηθά να βρισκόμαστε συνεχώς σε μια διαδικασία αμφισβήτησης των παλιών και εκμάθησης νέων πληροφοριών, με αποτέλεσμα να διευρύνονται οι επαγγελματικοί μας ορίζοντες και τελικά να ωριμάζουμε επαγγελματικά.

Έτσι, λοιπόν, με τον ομαδικό στοχασμό, τη σύσφιξη των σχέσεων, την ανταλλαγή πληροφοριών και τον εμπλουτισμό των γνώσεων του εκπαιδευτικού

επιτυγχάνεται η διαβίου μάθησή του, που αποτελεί ένα ζητούμενο στην εποχή την οποία ζούμε, όπως και σ' εκείνη του A. Hargreaves (1994: 245).

5.7 Κίνδυνοι και επισημάνσεις

Δε φαντάζομαι να προκύπτει κάποιο αρνητικό στοιχείο όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για οποιοδήποτε σκοπό. Το 'ουδέν καλόν αμιγές κακού' μάλλον δεν ισχύει εδώ. Στην πολυετή πείρα μου δε συνάντησα τίποτε που να θεώρησα αρνητικό όταν συνεργάστηκα με τους συναδέλφους μου.

Η παραπάνω άποψη του Νίκου θέλει να αναδείξει τη σπουδαιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, σίγουρα όμως δεν μπορούμε να δεχτούμε ότι έχει απόλυτη ισχύ στην πράξη.

Πιο κοντά στην πραγματικότητα ίσως είναι η άποψη της Όλγας:

Σίγουρα όπου υπάρχει το θετικό υπάρχει και το αρνητικό! Έτσι είναι στη φύση. Ωστόσο, τα αρνητικά είναι λιγότερα ποσοτικά και πρέπει να τα περιορίσουμε όσο μπορούμε.

Είναι δεδομένο ότι, αντίθετα με την άποψη του Νίκου, το «ουδέν καλό αμιγές κακού» ισχύει και στην περίπτωση της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Διάφοροι ερευνητές, έτσι, έχουν ασχοληθεί με τα αρνητικά σημεία που μπορεί να προκύψουν κατά τη συνεργασία.

Η Sachs (1997) μίλησε για τη διάκριση ανάμεσα στη «συνεργασία» και τη «σύμπραξη» (βλέπε κεφ. 3.1.4), με τη δεύτερη να λαμβάνει χώρα όταν κάποια από τις πλευρές που συνεργάζονται θεωρεί ότι διαθέτει τη μεγαλύτερη εξουσία ή γόητρο. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται, κυρίως, κατά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην Ανώτατη και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όταν κάποιοι εκπρόσωποι της πρώτης θεωρούν τους εαυτούς τους ως «ειδήμονες». Παρόλα αυτά, το φαινόμενο μπορεί να παρατηρηθεί και σε συνεργασίες στο πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου, όπως τονίζουν 5 εκπαιδευτικοί:

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που διεκδικούν 'τίτλους τελειότητας'. Αυτοί πάντα υπάρχουν και τους χαρακτηρίζει το γεγονός ότι δε δέχονται σε καμία περίπτωση ότι μπορεί να έχουν κάνει λάθος. Δεν κάνουν ποτέ την αυτοκριτική τους! Αυτό που ζητάμε, όμως, είναι ο καθένας να προσπαθεί να εξομαλύνει τις διαφορές του με τους άλλους και να προσπαθεί να εξηγήσει το στόχο των παρατηρήσεων που κάνει προς τους άλλους, δεχόμενος πρόθυμα και τις παρατηρήσεις των άλλων (Ελένη).

Πολύ κοντά στον κίνδυνο αυτό βρίσκεται και εκείνος του να περιορίζεται η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας συνεργασίας. Ο Johnson (2003) εκφράζει την ανησυχία ότι η προσωπική βούληση μπορεί να καταπιέζεται στο

πλαίσιο μιας ομάδας επαγγελματιών που συνεργάζονται, ενώ ο Stenhouse (1975) προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να κάνουν υποχωρήσεις ως προς την αυτονομία τους για χάρη του κοινού σκοπού. Σύμφωνα με την Κατερίνα,

δεν είναι λίγες οι φορές που ένας εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στο έργο κάποιου άλλου, προκαλώντας του εκνευρισμό και φέρνοντας στο σύνολο σύγχυση όσον αφορά την έκβαση του έργου.

Τη θέση αυτή συμμερίζεται και η Κωνσταντίνα, η οποία θεωρεί πως «οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι μυημένοι στη διαδικασία της συνεργασίας και της κοινής προσπάθειας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν τις περισσότερες φορές να κατανοήσουν μια διαφορετική από τη δική τους φιλοσοφία και είτε να μην τη σέβονται, είτε να θέλουν να την αλλάξουν, επιβάλλοντας τη δική τους.»

Στις περιπτώσεις αυτές προκύπτουν συχνά διαφωνίες, οι οποίες με τη σειρά τους κάποιες φορές εξελίσσονται σε διαμάχες:

Διαφωνίες υπάρχουν πολύ συχνά, αλλά λίγες φορές εξελίσσονται σε διαμάχες. Τις διαφωνίες τις θεωρώ φυσιολογικές γιατί αν όλοι εξέφραζαν την ίδια άποψη για το ίδιο θέμα, τότε μάλλον δε θα υπήρχε ούτε πρόοδος, ούτε βελτίωση, αφού οι αντιθέσεις είναι που διευρύνουν τους ορίζοντες και φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα (Ελένη).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας στην πλειονότητά τους (13 από τους 23) θεωρούν πως οι συνεργασίες εγκυμονούν συγκρούσεις και ότι αυτές ταυτόχρονα οδηγούν σε νέα συμπεράσματα, τα οποία «μπορείς να κρατήσεις ή να αφήσεις» (Όλγα), αλλά εκείνο που χρειάζεται κάθε φορά είναι «να μη μεταφέρονται στους μαθητές, να λύνονται άμεσα και να πέφτει το βάρος στη συνεργασία» (Λαμπρινή).

Την άποψη ότι οι διαφωνίες είναι εποικοδομητικές, αφού μπορούν να αξιοποιούνται και να οδηγούν σε νέα γνώση εκφράζει η Achinstein (2002), αλλά στην έρευνά μας εκφράζεται και από το Γιώργο, ο οποίος λέει χαρακτηριστικά:

μέσα από συζήτηση, μπορούμε να δούμε τα θετικά και τα αρνητικά κάθε άποψης και να μάθουμε καινούρια πράγματα, αλλά πάνω απ' όλα να δώσουμε έμπρακτα το καλό παράδειγμα στους μαθητές μας.

«Όλα τα δάχτυλα του χεριού μας δεν είναι ίδια, αλλά συνεργάζονται μια χαρά», λέει ο Βαγγέλης, ενώ η Αλεξάνδρα πιστεύει ότι «μια διαφωνία μπορεί να λυθεί με πολύπλευρη προσέγγιση και να αξιοποιηθεί ακόμα καλύτερα σε επόμενο χρόνο, για παράδειγμα την επόμενη διδακτική χρονιά, για ένα ακόμη καλύτερο τελικό αποτέλεσμα.» Συνεχίζει λέγοντας πως «οι δογματισμοί και η ισχυρογνωμοσύνη δεν έχουν θέση στο σχολείο!»

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να θυμόμαστε ότι «τα πάντα γίνονται με γνώμονα το συμφέρον των παιδιών» (Αντωνία), για τα οποία αξίζει να κάνουμε μερικές υποχωρήσεις και συμβιβασμούς.

Χωρίς, τέλος, να έχουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας υπόψη τους την έρευνα που πραγματοποίησε η εταιρία Metropolitan Life (2010) και η οποία όρισε τα χαρακτηριστικά των συνεργασιών «υψηλού» και «χαμηλού» επιπέδου, αναφέρονται έμμεσα στα χαρακτηριστικά των συνεργασιών «υψηλού» επιπέδου:

Σε μια συνεργασία είναι ανάγκη να υπάρχει σεβασμός της προσωπικότητας του άλλου και εμπιστοσύνη προς το πρόσωπο του, διάθεση να ακούσεις τη γνώμη του άλλου, όσο περίεργη και 'υπερβολικά' πρωτοποριακή και αν σου φαίνεται, πίστη σε ένα θετικό αποτέλεσμα και υψηλούς στόχους για τους μαθητές! (Σοφία).

Πάνω απ' όλα πρέπει να εργάζεσαι με ευχαρίστηση και να προσφέρεις όσο προσφέρουν και οι συνεργάτες σου, αφού συχνά βλέπουμε και εκπαιδευτικούς να επαναπαύονται στη δουλειά των άλλων, ενώ είναι υποχρέωσή σου να ψάχνεις συνέχεια ευκαιρίες για συνεργασία! (Κωνσταντίνα).

5.8 Σχέση συνεργατικών πρακτικών και φόρτου εργασίας

Ενδιαφέρον παρουσιάζει να εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση των συνεργατικών πρακτικών και του φόρτου εργασίας τους. Οι έρευνες του Johnson (2003) με 105 εκπαιδευτικούς και διευθυντές δημοτικών σχολείων οδήγησε στα εξής αποτελέσματα: το 60% των ερωτηθέντων απάντησε πως με τη συνεργασία μειώθηκε ο φόρτος τους σε κάποιο ή σε μεγάλο βαθμό, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν ότι οι συνεργατικές πρακτικές αύξησαν το φόρτο εργασίας τους.

Στη έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την παρούσα εργασία και στην οποία συμμετείχαν 23 εκπαιδευτικοί και διευθυντές δημοτικών σχολείων, φάνηκε ότι το 45% των ερωτηθέντων θεωρεί πως ο φόρτος εργασίας μειώνεται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, ενώ το 30% πιστεύει πως οι συνεργατικές πρακτικές οδήγησαν σε αύξηση του φόρτου εργασίας τους. Υπάρχει και το υπόλοιπο 25% που θεωρεί τις συνεργατικές πρακτικές άλλοτε ως επιβαρυντικές και άλλοτε όχι για το φόρτο εργασίας τους.

Στο μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει η Βάσω, η οποία κάνει επιπλέον αναφορά και στον «ποιοτικό» χρόνο που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους:

Εάν γίνει σωστή κατανομή των εργασιών και καλή διαχείριση του χρόνου, θεωρώ ότι μια συνεργασία μειώνει το φόρτο εργασίας, καθώς ο καθένας ασχολείται με ένα συγκεκριμένο έργο-κομμάτι της κοινής εργασίας (μετά από ομαδική συζήτηση κάθε

κομματιού) και άρα δε χάνει χρόνο σε άλλες δραστηριότητες στις οποίες δε θα μπορούσε να προσφέρει αποτελεσματικά. Ο χρόνος της ενασχόλησης, έτσι, είναι πιο 'ποιοτικός'.

Πολύ κοντά στην παραπάνω άποψη είναι και εκείνη της Νατάσσας, σύμφωνα με την οποία *«μειώνεται ο φόρτος εργασίας, καθώς τα καθήκοντα μοιράζονται και έτσι το έργο της συνεργασίας γίνεται καλύτερο ποιοτικά και ολοκληρώνεται σε λιγότερο χρόνο»*, ενώ η Αντωνία πιστεύει ότι *«οι συνεργατικές πρακτικές μειώνουν το φόρτο εργασίας και μόνο όφελος μπορούν να έχουν ως προς το χρόνο και τον κόπο των εκπαιδευτικών, αφού η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο ένας στον άλλον είναι αναγκαία και πολύτιμη λόγω των πολυδιάστατων αναγκών των μαθητών.»*

Η έρευνα του Johnson (2003) έδειξε ότι όσον αφορά τις συνεργατικές πρακτικές, αρχικά παρατηρείται μια αύξηση των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, η οποία ωστόσο διαρκεί μέχρι να εσωτερικεύσουν οι εκπαιδευτικοί τις συνεργατικές πρακτικές και να συντονίσουν τις ενέργειές τους. Η Αλεξάνδρα διατυπώνει μια ανάλογη θέση:

Ο φόρτος εργασίας είναι γενικά μεγάλος για έναν εκπαιδευτικό. Οι συνεργασίες τον επιβαρύνουν ελάχιστα, αλλά αφού ο εκπαιδευτικός εξοικειωθεί με τις συνεργατικές πρακτικές, τον περιορίζουν σίγουρα στην πορεία και πολλές δραστηριότητες γίνονται με λιγότερο κόπο και πιο αποτελεσματικά.

Η Κατερίνα, αντίθετα, που ανήκει στο 30% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, πιστεύει πως η αύξηση του φόρτου εργασίας *«αξίζει τον κόπο»*, καθώς η ανταμοιβή είναι αρκετά μεγάλη:

Θεωρώ πως οι συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορεί να αυξάνουν το φόρτο εργασίας τους και να μειώνουν τον ελεύθερο χρόνο τους, αλλά βελτιώνουν και τελειοποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, ενώ αναδεικνύουν και τον επαγγελματισμό τους.

Η Κωνσταντίνα, απ' τη μεριά της, θεωρεί πως ο φόρτος εργασίας *«διπλασιάζεται, διότι απαιτείται οργάνωση και συνεχής ενασχόληση μέχρι να ολοκληρωθεί η συνεργασία»*, ενώ η Μαρία είναι *«σίγουρη ότι οι ευθύνες αυξάνονται, όπως και η επιπλέον εργασία.»*

Κατά την Όλγα, *«οι διάφορες συνεργασίες αγχώνουν λίγο και 'φορτώνουν' τον εκπαιδευτικό, αλλά το σχολείο είναι σαν ένα μελίσσι, όπου χωρίς συνεργασία δε βγαίνει το επιθυμητό αποτέλεσμα».*

Τέλος, τις παραπάνω απόψεις συμμερίζεται και μια ακόμη εκπαιδευτικός, που δηλώνει:

Κατά τη διεξαγωγή ενός προγράμματος που περιλαμβάνει συνεργασία, ο φόρτος εργασίας είναι αυξημένος, αφού χρειάζονται διάφορες συναντήσεις για την καλύτερη οργάνωση του σχεδίου μας. Όταν όμως οι συνθήκες είναι ιδανικές τότε και το αποτέλεσμα θα είναι εξαιρετικό. Επομένως, η επιτυχία στο τέλος θα δημιουργήσει μόνο ευχάριστα συναισθήματα και θα υπερνικήσει την όποια επιπλέον κόυραση (Μαρία).

Υπάρχει, έτσι, σε μεγάλο βαθμό συμφωνία με ένα ακόμα εύρημα του Johnson (2003), ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως αρκετά επιβαρυντικό για το φόρτο εργασίας τους το γεγονός ότι είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν σε μια σειρά από επιπλέον συναντήσεις με τους συναδέλφους τους

Τέλος, το 25% των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να πει με σιγουριά ή δε θέλει να κάνει μια αυθαίρετη υπόθεση για τη σχέση των συνεργατικών πρακτικών με το φόρτο εργασίας, αλλά διατυπώνει την άποψή του σχετικά με το υπό μελέτη ζήτημα. Σύμφωνα με το Χρήστο, «εξαρτάται` συνήθως οι συνεργατικές πρακτικές μειώνουν το φόρτο εργασίας, αφού επιτυγχάνεται καταμερισμός της εργασίας και γίνεται καλύτερη διαχείριση του χρόνου. Ωστόσο, όταν η συνεργασία γεννά συνέχεια νέες ιδέες που κρίνονται ως σημαντικές να ολοκληρωθούν, ξεκινά ένας φαύλος κύκλος νέων δραστηριοτήτων, η υλοποίηση των οποίων απαιτεί αρκετό από το χρόνο των εκπαιδευτικών.»

Δύο ακόμα εκπαιδευτικοί της έρευνας διατυπώνουν πιθανούς παράγοντες που σχετίζονται με τη μείωση ή την αύξηση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται. Η Σταυρούλα, λοιπόν, διατυπώνει την άποψή της ως εξής:

Η αύξηση ή η μείωση του φόρτου εργασίας εξαρτάται από τη φύση της συνεργασίας και την κατανομή των εργασιών, καθώς επίσης από την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και το αίσθημα ευθύνης από μέρους τους.

Κλείνοντας, παραθέτουμε την άποψη της Αγγελικής, η οποία συνοψίζει σε μεγάλο βαθμό το νόημα της συνεργασίας:

Οι συνεργασίες ούτε αυξάνουν, ούτε μειώνουν το φόρτο εργασίας ` Συνεργάζομαι δε σημαίνει λιγότερη δουλειά, αλλά πιο οργανωμένη και συστηματική δουλειά μαζί με άλλους!

5.9 Συμπεράσματα και συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φάνηκε να έχουν απόλυτα θετική στάση απέναντι στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, είτε οι τελευταίοι προέρχονται από την Πρωτοβάθμια, είτε από την Ανώτατη Εκπαίδευση.

Από την αρχή, κιόλας, των συνεντεύξεων οι εκπαιδευτικοί έδωσαν το μήνυμα ότι θεωρούν το σχολείο σαν τον κρίκο μιας μεγάλης αλυσίδας, που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, το διευθυντή, τους μαθητές και τους γονείς τους. Πιστεύουν ότι αν ένας από τους κρίκους χαθεί ή δε συνεργαστεί με τους υπόλοιπους, τότε ολόκληρη η αλυσίδα καταστρέφεται. Δε διστάζουν, μάλιστα, να χαρακτηρίσουν τη συνεργασία ως «το Α και το Ω» της εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα στο Δημοτικό Σχολείο, αναγνωρίζοντας ότι ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της εκπαίδευσης απαιτεί κάτι παραπάνω από ένα «άθροισμα» συναδέλφων. Σ' αυτήν την αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στους παράγοντες που εμπλέκονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αναφέρονται τα περισσότερα από τα μοντέλα για τον «επαγγελματία» εκπαιδευτικό, που παρουσιάστηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο και δίνουν έμφαση στη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών.

Στην προσπάθεια να αποκτήσουμε μια εικόνα για τους τομείς και τα ζητήματα στα οποία συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί, είδαμε ότι είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν για οποιοδήποτε ζήτημα, με το οποίο θα μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά. Ωστόσο, δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη συνεργασία που αφορά τη διδασκαλία, με συζήτηση για επιτυχημένες πρακτικές και διδακτικές τεχνικές, ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών και άλλους τρόπους.

Ένας άλλος τομέας στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δήλωσαν ότι συνεργάζονται είναι εκείνος του Αναλυτικού Προγράμματος, αναφέροντας ότι λύνουν από κοινού προβλήματα που αφορούν δύσκολα σημεία της διδακτέας ύλης, ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με τον προγραμματισμό που έχουν σχεδιάσει και κάνουν πιο ενδιαφέροντα τα «βαρετά» κομμάτια, οργανώνοντας δραστηριότητες με τη συνδρομή συναδέλφων άλλων ειδικοτήτων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως οι συνεργατικές πρακτικές κάνουν πιο εύκολη και πιο ευχάριστη την προσωπική τους βελτίωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τους τρεις αυτούς τομείς (διδασκαλία, Αναλυτικό Πρόγραμμα, επαγγελματική ανάπτυξη) επισημαίνουν και οι Goddard, Y., Goddard, R. και Tschannen-Moran (2007:877-896).

Ένα ακόμη συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποφύγουν την απομόνωσή τους με διάφορους τρόπους και ένας απ' αυτούς είναι μέσα από τη σύναψη «κριτικών φιλιών», με συναδέλφους από το ίδιο

σχολείο ή (το συνηθέστερο) από διαφορετικό. Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 3.1.3, οι κριτικές φιλίες συνιστούν «ένα μέσο δημιουργίας δεσμών με συναδέλφους» (Day, 2002: 225), που βοηθούν τον εκπαιδευτικό στη διαδικασία της ανάπτυξης του, με την επιτυχία της φιλίας κρίνεται από το βαθμό στον οποίο ενεργοποιείται προβληματισμός, διάθεση για καινοτομίες και τελικά υψηλότερο επίπεδο διδασκαλίας. Έτσι και οι συζητήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας με τους συναδέλφους τούς περιλαμβάνουν «τα πάντα σχετικά με το σχολείο», δηλαδή προβληματισμό για ζητήματα διδακτικής πράξης και συμπεριφοράς των μαθητών, για θέματα του επαγγελματικού κλάδου των εκπαιδευτικών και για οτιδήποτε άλλο απασχολεί την επικαιρότητά τους.

Όσον αφορά τη συνεργασία με άλλα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς τους, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι πρόθυμοι ανά πάσα στιγμή να την υλοποιήσουν. Περισσότεροι από τους μισούς, μάλιστα, το έχουν ήδη κάνει, κυρίως για κοινή διοργάνωση εκδηλώσεων (αθλητικών, πολιτιστικών και άλλων) ή για χάρη της συμμετοχής σε προγράμματα που υλοποιούνται από κοινού από κάποιον αριθμό σχολείων. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν και περιπτώσεις ανταγωνισμού με τα άλλα σχολεία του δικτύου, ίσως φανερώνει τον υπερβάλλοντα ζήλο για ένα καλό αποτέλεσμα, αν και έτσι χάνεται ο πραγματικός χαρακτήρας της συνεργασίας.

Η δημιουργία δικτύων συνεργασίας με σχολεία του εξωτερικού μέσω προγραμμάτων, όπως του Comenius, διευρύνει γεωγραφικά τις δυνατότητες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Sparks και Hirsch, 1997), ενώ τους χαρίζει ένα πλήθος πρωτόγνωρων εμπειριών και ιδεών για εφαρμογή στη σχολική τους τάξη. Δε λείπουν, ωστόσο, και οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν απρόθυμοι να συνεργαστούν ή για διάφορους λόγους (π.χ. ελλιπούς ενημέρωσης ή φορτωμένου προγράμματος) το σχολείο τους δεν έχει αναπτύξει σχέσεις με άλλα σχολεία. Ωστόσο, συχνά πραγματοποιούν ένα άνοιγμα στην τοπική κοινότητα, με την πρόσκληση στο σχολείο ειδικών επιστημόνων (π.χ. διατροφολόγο ή οδοντίατρο), αναγνωρίζοντας ίσως ότι έστω και αυτού του είδους η συνεργασία μπορεί να προσφέρει μερικά από τα πλεονεκτήματα που γενικά προσφέρει μια συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης.

Αν και τα δεδομένα σχετικά με τα δίκτυα συνεργασίας μεταξύ σχολείων της Πρωτοβάθμιας δείχνουν κάποιο βαθμό αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, δε συμβαίνει το ίδιο όταν η σχέση αφορά την Πρωτοβάθμια και την Ανώτατη Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα υπήρξαν απογοητευτικά, καθώς δεν υπάρχει σε κανένα επίπεδο συνεργασία μεταξύ των Δημοτικών Σχολείων και των Πανεπιστημίων. Εξάιρεση

αποτελούν δύο εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιες ημερίδες σχετικές με το επάγγελμά τους και τις οποίες διοργάνωσε το κοντινό τους Πανεπιστήμιο. Δυστυχώς, ένα από τα προβλήματα που συναντά η συνεργασία αυτή είναι το γεγονός ότι δεν αναγνωρίζεται από τις δύο πλευρές ότι «υπάρχει μια συνάφεια στους ηθικούς τους στόχους και μια συμπληρωματικότητα στην πρακτική» (Day, 2002: 330), χωρίς να είναι λίγες και οι φορές που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους ακαδημαϊκούς αφοσιωμένους στη θεωρία, ενώ τους ίδιους ως «άτομα της πρακτικής».

Οι εκπαιδευτικοί, ακόμα, βρήκαν μια καλή ευκαιρία να εκφράσουν τα παράπονά τους για τον τρόπο διεξαγωγής και το χαρακτήρα των σεμιναρίων που οργανώνονται γι' αυτούς, έστω θεωρητικά, θεωρώντας πως οι δυσκολίες είναι ακόμα μεγαλύτερες όταν υπηρετείς στην επαρχία. Πρότειναν, τέλος, διάφορους τρόπους με τους οποίους είναι δυνατό να υπάρξει υγιής και εποικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Ανώτατης Εκπαίδευσης (επισκέψεις κάθε πλευράς στο χώρο δραστηριοποίησης της άλλης, προγράμματα επιμόρφωσης και επικαιροποίησης, από κοινού έρευνες), που θυμίζουν πολύ τις σχετικές προτάσεις του Day (2002:334).

Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συνεργασία τους με τους υπόλοιπους παράγοντες που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο, θεωρώντας πως έχει να τους χαρίσει «ανυπολόγιστα τεράστιο» όφελος. Τα πλεονεκτήματα αυτά έχουν επισημανθεί από διάφορους ερευνητές, όπως τον Pounder (1998), τον A. Hargreaves (1994), τους Shachar και Shmuelewitz (1997), τον Craft (1996) και τον Spencer (2007) και αναφέρονται στο κεφάλαιο 3.1.6. Η συζήτηση, ο ομαδικός στοχασμός και η ανταλλαγή απόψεων οδηγεί σε πιο αποδοτικές τεχνικές διδασκαλίας και στην καλύτερη αντιμετώπιση των ιδιαίτερων δυσκολιών των μαθητών, με αποτέλεσμα να αυξάνεται συχνά και η επίδοσή τους. Ταυτόχρονα, ενισχύεται το ηθικό του εκπαιδευτικού και η αυτοπεποίθησή του, βοηθώντας τον να περιορίσει το άγχος του και να απολαύσει το επάγγελμά του.

Πέρα από την ενίσχυση της αυτοεικόνας του, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός που συνεργάζεται εμπλουτίζει τις γνώσεις του και βελτιώνεται ως επαγγελματίας · επιτυγχάνει την επαγγελματική του ανάπτυξη! Η αξία της συνεργασίας ενισχύεται ακόμη περισσότερο όταν η ανταλλαγή εμπειριών, συμβουλών και γνώσεων αφορά εκπαιδευτικούς με λίγα και με πολλά χρόνια υπηρεσίας. Στις περιπτώσεις αυτές, οι πρώτοι συμμετέχουν περισσότερο με τις καινοτόμες ιδέες τους, ενώ οι δεύτεροι με την πείρα τους, χωρίς αυτό να αποτελεί κανόνα. Ο Craft (1996:36) επισημαίνει σχετικά 10

συνθήκες για επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη, συσχετίζοντάς τες με τη συνεργασία.

Σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, παρόλα αυτά, πέρα από τα θετικά και τα πλεονεκτήματα, υπάρχουν και διάφοροι κίνδυνοι. Στην περίπτωση της συνεργασίας, υπάρχει η πιθανότητα να περιορίζεται η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού, όταν η γνώμη του καταπιέζεται, προκειμένου να «υποταχθεί» σ' εκείνη της ομάδας. Αυτό συμβαίνει συχνά με καινοτόμες ιδέες, όταν το περιβάλλον των συναδέλφων δεν τις ευνοεί. Συχνά, λοιπόν, προκύπτουν διαφωνίες, ενώ κάποιες φορές αυτές εξελίσσονται σε διαμάχες. Το ζητούμενο, πάντως, είναι να αξιοποιούνται δημιουργικά, ώστε οι συνεργασίες να είναι αποτελεσματικές, να είναι «υψηλού επιπέδου» και όχι απλά «συμπράξεις» (Erikson και Christman, 1996:150). Ένας ακόμη κίνδυνος, τέλος, είναι να υπάρχει διάκριση ανάμεσα σε «ειδήμονες» και απλούς συνεργάτες σε μια συνεργασία, με το φαινόμενο να απαντάται κυρίως στις σχέσεις Πρωτοβάθμιας και Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη σχέση των συνεργατικών πρακτικών με το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το 45% θεωρεί τη συνεργασία ευεργετική για τη μείωση του φόρτου εργασίας του εκπαιδευτικού, το 30% διαφωνεί, θεωρώντας πως οι υποχρεώσεις αυξάνονται, ενώ ο 1 στους 4 εκπαιδευτικούς θεωρεί πως άλλοτε αυξάνεται και άλλοτε μειώνεται ο φόρτος εργασίας. Τα βασικότερα επιχειρήματα που προβάλλουν είναι ο καταμερισμός της εργασίας για το μεγαλύτερο ποσοστό, ενώ για το μικρότερο η αύξηση των υποχρεώσεων λόγω συναντήσεων και άλλων δραστηριοτήτων για την οργάνωση των συνεργατικών δραστηριοτήτων. Η σχετική έρευνα του Johnson (2003) με 105 εκπαιδευτικούς έδειξε ότι το 60% απ' αυτούς απάντησε πως μειώθηκε ο φόρτος τους σε κάποιο ή σε μεγάλο βαθμό, το υπόλοιπο 40% φάνηκε πως δεν πείστηκε ότι οι συνεργατικές πρακτικές είναι αποτελεσματικές.

Συμπερασματικά, το δείγμα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της παρούσας μελέτης παρουσιάζεται πολύ πρόθυμο να συνεργαστεί με τους συναδέλφους, σε ένα μεγάλο εύρος πλαισίων. Η προθυμία τους αυτή πηγάζει από το γεγονός ότι αποδέχονται την αξία των συνεργατικών πρακτικών για την προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά κυρίως για την ανάπτυξη των μαθητών και του σχολείου τους συνολικά.

Ωστόσο, θεωρούν ότι πέρα από την προσωπική τους προσπάθεια και το ζήλο, δε λαμβάνουν ενθάρρυνση και υποστήριξη από τις Εκπαιδευτικές Αρχές για να

αναπτύξουν τις συνεργατικές πρακτικές, με αποτέλεσμα κάποιοι απ' αυτούς να εγκαταλείπουν την προσπάθεια. Το μεγαλύτερο μέρος, πάντως, των εκπαιδευτικών, αγωνίζεται να ξεπεράσει τις αντιξοότητες και να επιτύχει μια εποικοδομητική αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους του και τους άλλους εμπλεκόμενους στο έργο του παράγοντες.

5.10 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ενδιαφέροντα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν, προκειμένου να σχηματίσουμε μια ξεκάθαρη άποψη σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αρχικά, θα μπορούσε να εμπλουτιστεί το δείγμα με περισσότερους εκπαιδευτικούς, καθώς η έρευνα που παρουσιάστηκε περιελάμβανε δείγμα μόνο 23 εκπαιδευτικών. Ακόμα, πέρα από τις συνεντεύξεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, θα ήταν χρήσιμο για την εξαγωγή των συμπερασμάτων αν χρησιμοποιούνταν και άλλες ερευνητικές μέθοδοι, όπως παρατήρηση των εκπαιδευτικών στο χώρο της εργασίας του σχολείου.

Το γεγονός, επίσης, ότι μόνο 4 από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές, δημιουργεί απορία για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αυτών σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν κάνει επιπλέον σπουδές, πέρα από τη λήψη του πτυχίου που τους επέτρεψε να εργαστούν. Έτσι, το δείγμα θα ήταν σημαντικό να περιλαμβάνει και εκπαιδευτικούς που κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα.

Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον αν οι εκπαιδευτικοί προέρχονταν και από ολιγοθέσια σχολεία, προκειμένου να συσχετιστεί η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων με τον αριθμό των συναδέλφων που εργάζονται στον ίδιο χώρο. Ένας ακόμη ενδιαφέρων συσχετισμός, τέλος, θα ήταν με τη συνεργασία στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκεί όπου εμπλέκονται καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων, προκειμένου να επισημανθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές με τη συνεργασία στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ., Κόμης Β. (2008). *Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργία Γνώσης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Achinstein, B. (2002). Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*. 104(3): 421-455
- Adams, K. S., Christenson, S. L. (1998). *Differences in Parent and Teacher Trust Levels: Implications for Creating Collaborative Family-School Relationships*. *Special Services in the Schools*. 14(1-2):1-22
- Argyris, C., Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: Addison Wesley
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10(2): 17-22
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 1(2):281-294.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermut, J. A. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*. 16: 749-764.
- Bullough, R. V., Birrell, J. R., Young, J., Clark, D. C., Erickson, L., Earle, R. S., Campbell, J. F., Hansen, L., Winston Egan, M. (1999). Paradise Unrealized: Teacher Educators and the Costs and Benefits of School/University Partnerships. *Journal of Teacher Education*. 50: 381-390
- Bullough, R.V., Kauchak, D. (1997). *Partnerships between higher education and secondary schools: some problems*. *Journal of Education for Teaching*. 23(3): 215-233
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*. 6: 153-158
- Christenson, S. L., Sheridan, S. M. (2001). *Schools and Families: Essential Connections for Learning*. New York: Guildford Press
- Craft, A. (1996). Continuing professional development. *A practical guide for teachers and schools*. London: Routledge, University Press
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 303Β/13-03-2003)
- Davis, K. S., Dupper, D. R. (2004). Student-Teacher Relationships. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. 9(1): 179-193
- Day, Ch. (2002). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών : οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Epstein, J.L. (1995). *School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. *Phi Delta Kappan*. 76: 701-712
- Eraut, M. E. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press

- Erikson, F., Christman, J.B. (1996). Taking stock/ making change Stories of collaboration in local school reform. *Theory into Practice*. 35(3): 149-157
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and their Organisation*. New York: The Free Press
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg
- Fried, R.L (1995). *The Passionate Teacher*. Boston: Beacon Press
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D; Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*.109(4): 877-896
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher Education*. 10(4): 423-438
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell
- Hargreaves, A., Fullan, M. G. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα : Πατάκης
- Hedges, H., Gibbs, C. (2005). *Preparation for Teacher-Parent Partnerships: A Practical Experience with a Family*. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 26(2):115-126
- Hopkins, D., West, M., Beresford, J. (1998). Conditions for school and classroom development. *Teachers and Teaching: Theory and practice*. 4(1):115-142
- Hoyle, E., Megarry, J. (1980). *World Yearbook of education 1980: The Professional development of teachers*. London: Kogan Page
- Huberman, M. (1993). Changing minds: The dissemination of research and its effects on practice and theory στο Day, C. ,Calderhead, J., Denicolo, P. *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London: Falmer Press, 34-52
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 1(2) : 193-221
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for others. *Educational Studies*. 29(4): 337-350
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα:τυπωθήτω
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*. Αθήνα: Gutenberg
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher Education*. 9(5/6): 443-456
- Keyes, C. R. (2002). *A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers*. *International Journal of Early Years Education*. 10(3): 177-190.
- Koutrouba, K.,Antonopoulou, E., Tsitsas, G., Zenakou, E. (2009). *An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education*. *School Psychology International*. 30(3):311-328

- Krecic, M. J., Grmek, M. I. (2007). Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*. (24): 59–68
- Kyle, D. W., McIntyre, E., Miller, K. B., Moore, G. H. (2005). *Family Connections: A Basis for Teacher Reflection and Instructional Improvement*. School Community Journal. 15(1):29-50
- Larsson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press
- Levine, H.G. (1985). Principles of data storage and retrieval for use in qualitative evaluations. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 7(2): 169-186.
- Lieberman, A. , McLaughlin, M. W. (1992). Networks for educational change: Powerful and problematic. *Phi Delta Kappan*. 73(9): 673-677
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση : για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Melnick, S. A., Witmer, J. T. (1999). Team-based professional development: A new model for professional growth. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Quebec.
- Metropolitan Life Insurance Company (2010). *The MetLife Survey of the American Teacher: Collaborating for Student Success*. New York: Metropolitan Life Insurance Company
- Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Mullen, C.A., Jones, R. J.(2008). Teacher leadership capacity-building: developing democratically accountable leaders in schools. *Teacher Development*. 12(4): 329-340
- ΝΟΜΟΣ 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*. 6: 28-41
- Nelson, M.H. (1993). Teachers' stories: An analysis of the themes στο Day, C. et al. *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London: Falmer Press
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P. & Ranson, S. (1997). Towards a learning profession: Changing codes of occupational practice within the new management of education. *British Journal of Sociology of Education*. 18(1): 5-28
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Προεδρικό Διάταγμα 201/1998 για την «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων»
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πυργιωτάκης, Γ. (2010). *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις για το μάθημα «Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου»*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Πυργιωτάκης, Ιω. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφών Κυριακίδη
- Patrikakou, E.N., Weissberg, R.P. (1999). *The Seven P's of School-Family Partnership*. Education Week. 18: 34–36

- Pounder, D. G. (1998). Teacher teams: Redesigning teachers' work for collaboration. Στο Pounder, D.G. *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls*: 65-88 Albany: State University of New York Press
- Quicke, J. (2000). A New Professionalism for a Collaborative Culture of Organizational Learning in Contemporary Society. *Educational Management and Administration*. 28(3): 299-315
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal*.89: 421-439
- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. *Journal of Education for Teaching*. 23(3): 263-275
- Said, E. (1993). *Representations of the intellectual; the 1993 Reith Lectures*. London: Vintage
- Shachar, H., Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*.22: 53-72
- Sockett, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press
- Sparks, D., Hirsch, S. (1997). *A New Vision for Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Speck, M., Knipe, C. (2001). *Why can't we get it right? Professional development in our schools*. Thousand Oaks: Sage Publication
- Spencer, T. L. (2007). Cooperating Teaching as a Professional Development Activity. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 20(3-4): 211-226
- Stenhouse, L.A. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Supovitz, J., Sirinides, P., May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*. 46(1): 31-56
- Τριλιανός, Θ. Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας- τ. Α' και Β'*. Αθήνα
- Talbert, J.E and McLaughlin, M. (1994). Teacher Professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*. 102: 123-153
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*. 45: 217-247
- Van Maanen, J., Barley, S. R. (1984). Occupational communities: Culture and control in organizations. *Research in Organizational Behavior*. 6: 287-365
- Villegas Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris:International Institute for Educational Planning.
- Vygotsky, L. S. επιμ. Βοσνιάδου, Σ.(2000). *Νους στην κοινωνία : η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Υπουργική απόφαση 05657/Δ1/08-10 -2002 για τον «Καθορισμό των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των

περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των
Συλλόγων των Διδασκόντων» στο ΦΕΚ 1340,τ.Β´

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

- Hooker, M.(2008). *Models and Best Practices in Teacher Professional Development*. Ιστοσελίδα μη κυβερνητικής οργάνωσης GeSCI.
([http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher Professional Development Models.pdf](http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher%20Professional%20Development%20Models.pdf))
- Wheeler, S. (2000). *The Role of the Teacher in the Use of ICT*. Ιστοσελίδα Πανεπιστημίου Plymouth.
(<http://www2.plymouth.ac.uk/distancelearning/roleteach.html>)
- National Network of Partnership Schools- Johns Hopkins University
(<http://www.csos.jhu.edu/p2000/>)
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ευρωπαϊκά Προγράμματα: Comenius
(http://www.vrepth.gr/el_ec_page634.htm)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός Συνέντευξης

Οι βασικοί άξονες της έρευνας διερευνήθηκαν με τις παρακάτω ερωτήσεις, οι οποίες διαφοροποιούνταν κατά περίπτωση:

1. Πόσο σημαντικό θεωρείτε για έναν εκπαιδευτικό να συνεργάζεται αποτελεσματικά με όσους εμπλέκονται στο έργο του(μαθητές, διευθυντή, γονείς κλπ) και γιατί;
2. Σε ποιους τομείς (π.χ. διδασκαλία, επαγγελματική ανάπτυξη) και για ποια ζητήματα (π.χ. «ανταλλαγή» επιτυχημένων διδακτικών τεχνικών) πιστεύετε ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου να συνεργάζονται;
3. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και γιατί;
4. Τι περιλαμβάνουν οι συζητήσεις σας με έναν συνάδελφό σας, από το ίδιο σχολείο ή από διαφορετικό, με τον οποίο έχετε αναπτύξει μια ιδιαίτερη φιλία και με τον οποίο ενδεχομένως να συζητάτε ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία και το σχολείο;
5. Τι συνεργασίες έχετε αναπτύξει με άλλα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς τους; Αυτή τη στιγμή βρίσκεστε σε κάποια συνεργασία με άλλο σχολείο; Τι οφέλη πιστεύετε ότι παρουσιάζουν γενικά τέτοιες συνεργασίες;
6. Τι συνεργασίες έχετε αναπτύξει με την ανώτατη εκπαίδευση; Σε τι πλαίσιο έγιναν και με ποιο σκοπό; Τέλος, με ποιους άλλους τρόπους μπορούν να επιτευχθούν τέτοιες συνεργασίες (π.χ. σεμινάρια) και ποια πιστεύετε ότι είναι η συνεισφορά τέτοιων συνεργασιών;
7. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη που αποκομίζει ένας εκπαιδευτικός από τη συνεργασία με τους συναδέλφους του;

8. Θεωρείτε ότι μια συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς μπορεί να παρουσιάζει και αρνητικά σημεία; Αν ναι, μπορείτε να δώσετε μερικά παραδείγματα;

9. Πιστεύετε ότι μπορούν να προκύψουν διαφωνίες και διαμάχες κατά τη διάρκεια μιας συνεργασίας; Πώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν;

10. Ποια θεωρείτε ότι είναι η σχέση ανάμεσα στις συνεργατικές πρακτικές και το φόρτο εργασίας ενός εκπαιδευτικού; Ειδικότερα, πιστεύετε ότι αυξάνουν ή μειώνουν το φόρτο εργασίας του; Γιατί;

Στην αρχή κάθε συνέντευξης ζητούνταν, επίσης, απ' τον εκπαιδευτικό η ηλικία του και τα χρόνια της διδακτικής του υπηρεσίας, όπως επίσης και το επίπεδο των σπουδών του.